



MeFo – MedienFortbildung



**JFF – Institut für
Medienpädagogik**

Digitale Medien in Offenen Ganztagsangeboten von Grundschulen

Bericht im Rahmen der Studie
„MeFo: MedienFortbildung. Fachkräftestudie“

Susanne Eggert, Senta Pfaff-Rüdiger, Anja Bamberger,
Simone Hickmann, Andreas Oberlinner, Lena Zeidler



Digitale Medien in Offenen Ganztagsangeboten von Grundschulen

Gefördert durch

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS).



Bayerisches Staatsministerium für
Familie, Arbeit und Soziales

Bericht im Rahmen der Studie
„MeFo: MedienFortbildung. Fachkräftestudie“

BERICHT

ZUSAMMENFASSUNG

Die Studie „MeFo: MedienFortbildung. Fachkräftestudie“ untersucht den Stellenwert von Medienkompetenzförderung und deren Umsetzung in der Offenen Ganztagsbetreuung an bayerischen Grundschulen. Dafür wurden in zehn Einrichtungen des Offenen Ganztags in drei Regionen (Oberbayern, Schwaben, Ober- und Unterfranken) pädagogische Fachkräfte des Offenen Ganztags interviewt, ergänzende Informationen aus der Perspektive der Schulleitungen wurden über einen Fragebogen eingeholt. Folgende Fragestellungen standen im Zentrum der Studie:

- Unter welchen Rahmenbedingungen findet medienpädagogische Arbeit im Offenen Ganztags statt?
 - Welche Besonderheiten können bezüglich unterschiedlicher Angebotsformen identifiziert werden?
 - Welche Haltungen gegenüber dem Medieneinsatz im Offenen Ganztags bestehen (auf allen Ebenen) und was bedeutet das für die medienpädagogische Arbeit in den Einrichtungen?
 - Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der Schule, dem Träger und externen Kooperationspartner*innen?
 - Welche Unterstützungs- und Entwicklungsbedarfe ergeben sich daraus auf personeller Ebene sowie hinsichtlich der Rahmenbedingungen?
- > Erfüllung schulischer Aufgaben bspw. durch Internetrecherche oder die Erstellung von Präsentationen
 - > Verfestigung von Lerninhalten mithilfe von Lernprogrammen
 - > Entwicklung eines verantwortungsvollen und sicheren Umgangs mit Geräten und Inhalten
 - > Auseinandersetzung mit Themen und Erfahrungen der Kinder im Umgang mit digitalen Medien als Ansatzpunkt zur Unterstützung der Kinder bei der Identitätsentwicklung und der Ausformung eigener Wertvorstellungen
 - > Unterstützung anderer Bildungsbereiche durch den Einsatz digitaler Medien
 - > Kreative und partizipative Mediennutzung als Gegenpol zur rezeptiven, meist unbegleiteten Mediennutzung in der Familie
 - > Unterstützung von Eltern bei medien-erzieherischen Fragen

Die Ergebnisse der Studie machen zweierlei deutlich: Zum einen spielt die Förderung eines kompetenten Umgangs der Kinder mit digitalen Medien in den meisten Fällen bisher nur eine marginale Rolle im pädagogischen Alltag des Offenen Ganztags. Zum anderen zeigt sich aber auch, dass die pädagogischen Fachkräfte aus unterschiedlichen Perspektiven Ansatzpunkte für die Integration von digitalen Medien in ihrer Arbeit sehen. Der Schwerpunkt liegt dabei vor allem darauf, die Kinder bei der Aneignung einer zunehmend mediatisierten Lebenswelt zu unterstützen:



Die Umsetzung dieser Themen ist nur dann möglich, wenn bestimmte Voraussetzungen gewährleistet sind:

1. eine positive Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die einhergeht mit Medien- und medienpädagogischen Kompetenzen
2. strukturelle Rahmenbedingungen wie eine stabile Internetverbindung und eine adäquate Ausstattung mit Hardware sowie genügend Personal und zeitliche Ressourcen und eine Klarheit in rechtlichen Fragen

3. die Kooperation von Schule, Träger und Team des Offenen Ganztagsangebots, idealerweise auf der Grundlage eines gemeinsam erarbeiteten Kooperationsvertrags

Die genannten Voraussetzungen zeigen zugleich auch die offenen Baustellen im Zusammenhang mit der Integration digitaler Medien in die pädagogische Arbeit im Offenen Ganztags zur Förderung eines souveränen Lebens mit digitalen Medien im Grundschulalter.

1 EINFÜHRUNG

Welche Möglichkeiten sind mit der pädagogischen Begleitung von Kindern in der Offenen Ganztagsbetreuung an Grundschulen für die Förderung eines souveränen Medienumgangs der Mädchen und Jungen verbunden? Diese Frage steht im Zentrum des vorliegenden Berichts. In den Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit¹ wird als oberstes Ziel von Bildung und Erziehung „der eigenverantwortliche, beziehungs- und gemeinschaftsfähige, wertorientierte, weltoffene und schöpferische Mensch“ beschrieben, der „fähig und bereit [ist], in Familie, Staat und Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen, und offen [ist] für religiöse und weltanschauliche Fragen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 7). Ein kompetenter Medienumgang wird als wichtige Voraussetzung für das Erreichen dieses Ziels erachtet. Welche konkreten Ziele dabei anvisiert werden sollen, ist im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung dargelegt, dem die Kurzfassung der Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit vorangestellt ist. Den klaren Auftrag, die Förderung eines kompetenten Medienumgangs im schulischen Alltag zu berücksichtigen, haben alle bayerischen Schulen spätestens 2017 bekommen, als sie im Rahmen einer Medienkonzept-Initiative

aufgefordert wurden, ein Medienkonzept zu erstellen und dieses ab dem Schuljahr 2019/20 zu implementieren und weiterzuentwickeln.² Der Auftrag für die Schule wie auch für die (ergänzende) Tagesbetreuung ist damit eigentlich klar.

Die Studie „MeFo: MedienFortbildung. Fachkräftestudie“ untersucht die aktuelle Situation der Medienkompetenzförderung an bayerischen Grundschulen mit Offenem Ganztagsangebot und richtet dabei den Blick auf die außerunterrichtliche Betreuung am Nachmittag. Das Interesse gilt dabei einerseits der Bedeutung, die digitale Medien im Offenen Ganztags³ haben – wie ist der Offene Ganztags mit digitalen Medien ausgestattet, welche Regeln gibt es für die Nutzung digitaler Medien, wie kommen diese als Werkzeug oder im Rahmen medienpädagogischer Projekte zum Einsatz, welche Rolle spielen digitale Medien in der pädagogischen Arbeit? Auf der anderen Seite wird der Blick darauf gerichtet, inwiefern Schule und Offener Ganztags hier zusammenarbeiten. Verfolgen die beiden Bildungseinrichtungen ein gemeinsames Ziel, gibt es dazu Absprachen oder einen (regelmäßigen) Austausch? Die Beantwortung dieser Fragen liefert Anhaltspunkte dafür, welche Faktoren die Förderung der Entwicklung eines kompetenten und souveränen Umgangs mit digitalen Medien im Offenen Ganztags unterstützen, aber auch, wodurch diese gehemmt wird. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich Maßnahmen ableiten, um Medienkompetenzförderung im

¹ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2020).

² <https://www.mebis.bayern.de/medienkonzepte/leitfaden/initiative/>

³ Im Folgenden wird die Bezeichnung „Offener Ganztags“ verwendet.

Offenen Ganztags nachhaltig zu verankern und die Umsetzung des gemeinsamen Auftrags von Schule und Ganztagsbetreuung weiterzuentwickeln.

Medienkompetenzförderung ist auch schon in der frühkindlichen und vorschulischen Bildung der Kindertageseinrichtungen als Bildungsbereich verankert. Mit den Studien „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“

(Schubert et al. 2018a, 2018b) und „Digitale Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kinderkrippen“ (Koschei et al. 2020) wurde untersucht, welche Bedeutung digitale Medien und das Internet im pädagogischen Alltag in Kindergarten, Hort und Krippe haben. An diesen Studien setzt die vorliegende Untersuchung an und erweitert den Blick auf Einrichtungen, die an Grundschulen angeschlossen sind.

2 FORSCHUNGSSTAND: MEDIENBILDUNG im OFFENEN GANZTAG

Obwohl sich in den letzten Jahren eine Reihe von Studien mit dem Einsatz digitaler Medien in Kindertagesstätten und der medienpädagogischen Kompetenz dort tätiger Fachkräfte (Friedrichs-Liesenkötter 2016; Knauf 2019; Lienau/van Roessel 2019; Marci-Boehncke/Rath/Müller 2013; Schubert et al. 2018; Schubert et al. 2018) auseinandergesetzt haben und auch die Medienkompetenz von Lehrkräften in den Blick genommen wird (vgl. u. a. die Beiträge in Thumel/Kammerl/Irion 2020), beschäftigen sich bislang kaum Studien mit der Medienbildung in den pädagogischen Einrichtungen des Ganztags. Dies erscheint umso erstaunlicher, da Medienbildung in der Primarstufe erst dann ihre Möglichkeiten ausschöpfen kann, wenn neben dem Lernen mit Medien diese auch in den „Nachmittagsaktivitäten in Reflexionsprozesse eingebettet“ (Tulodziecki 2009, S. 9) werden und so – idealerweise – die Medienbildung im Unterricht durch entsprechende Angebote am Nachmittag ergänzt bzw. wieder aufgenommen wird. Die Nachmittagsbetreuung ist allein schon angesichts der dort verbrachten Zeit ein wichtiger Bildungsort, an dem Kinder zusätzlich zur in der Familie praktizierten Medienerziehung Impulse für Bildungsprozesse erhalten (können). Die Ganztagsbetreuung ergänzt den formalen Bildungsort Schule und soll neben Hausaufgabenhilfe und Freizeitgestaltung einen „ganzheitlichen Entwicklungsauftrag“ (Weßler-Poßberg et al. 2020, S. 17) wahrnehmen beziehungsweise die Kinder dabei unterstützen, zu „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen“ (SGB VIII, KJHG § 22) Persönlichkeiten heranzuwachsen. Diese Entwicklungsperspektive beinhaltet auch Medienbildung. Die Ganztagsbildung

hat somit einen „eindeutigen sozialpädagogischen Förderauftrag, der den Auftrag der Familie und den schulpädagogischen Auftrag in der Grundschule ergänzt“ (ebd., S. 17). Plehn (2020) sieht die Ziele der Ganztagsbetreuung dann erreicht, wenn Bildung dort ein „ganzheitliches, an der Lebenswelt und realen Situationen orientiertes Lernen“ ermöglicht, „das die Selbsttätigkeit der Kinder zulässt, herausfordert und unterstützt“ (S. 47). Eine Chance sehen Kunze/Schubert (2014) in der Medienbildung im Offenen Ganztags darin, dass sich Kinder digitale Medien vor allem in „informellen Selbstbildungsprozessen“ aneignen und die nachmittägliche Betreuungsform es ihnen ermöglicht, eigene Inhalte und Themen einzubringen und mitzugestalten (S. 523). Der Nachteil liegt in der Freiwilligkeit der Betreuung, die sich auf die Chancengerechtigkeit und die Rahmenbedingungen für Medienbildung auswirkt. Am Offenen Ganztags können aufgrund der begrenzten Plätze nicht alle Kinder einer Schule teilnehmen (Tulodziecki 2009, S. 10). Zudem sorgt die Wahlmöglichkeit der Betreuungszeit dafür, dass die Kinder unterschiedlich lang in der Einrichtung sind und dadurch die Zeit für gemeinsame Projekte verkürzt wird. Trotz der Nachteile bietet es sich an, die Medienbildung im Offenen Ganztags zu untersuchen, weil so einerseits die Zusammenarbeit von Schule und Ganztagsbetreuung in den Blick genommen werden kann und andererseits der Fokus auf den informellen Bildungsprozessen liegt.

Neben strukturellen Rahmenbedingungen, zu denen auch die Ausstattung mit technischen Geräten gehört, ist Medienbildung vor allem geprägt von den pädagogischen

Fachkräften, die neben einer persönlichen Medienkompetenz über eine medienpädagogische Kompetenz verfügen sollten (Mayrberger 2005). Nieding/Klaudy (2020) fassen in ihrer Metaanalyse zur digitalen Bildung in der frühen Kindheit in Anlehnung an Nolte (2014) die Haltung der Fachkräfte, ihre Zielvorstellungen und ihre

Medienkompetenz als zentrale Dispositionen zusammen, die beeinflussen, inwiefern es den (pädagogischen Fachkräften) gelingt, in ihrer Arbeit medienpädagogisch zu handeln. Dies geschieht darüber hinaus vor dem Hintergrund zahlreicher Rahmenbedingungen (vgl. Abbildung 1).

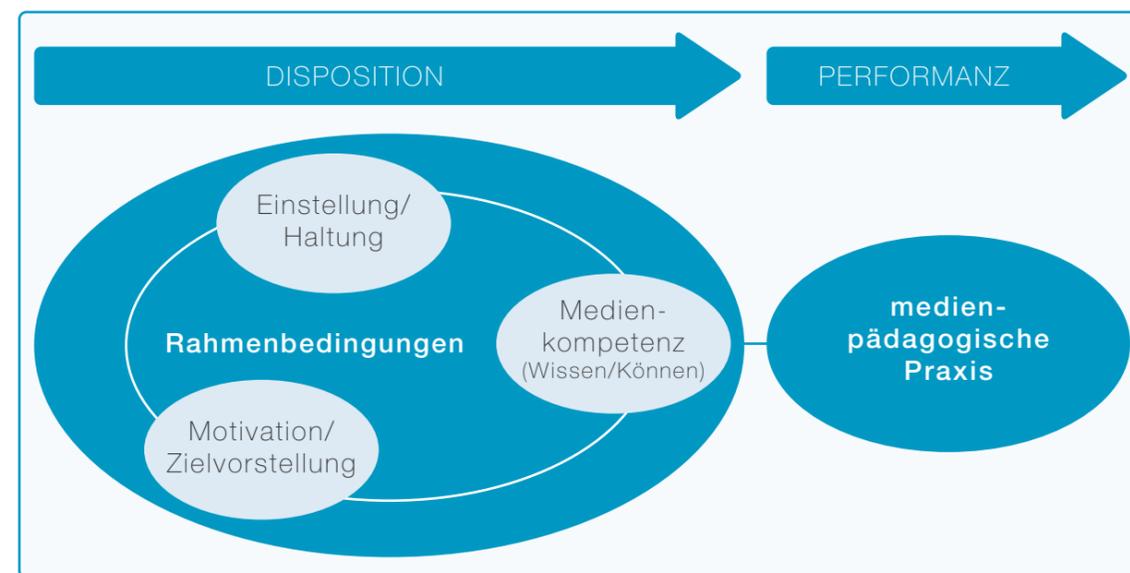


Abbildung 1: Bedingungsgefüge medienpädagogischer Praxis
Quelle: Nieding/Klaudy 2020, S. 45 mit Bezug auf Nolte 2014, S. 16

Im Folgenden soll zunächst kurz auf die Haltung, die medienpädagogische Kompetenz und die Bildungsziele der Fachkräfte

eingegangen werden, bevor die Rahmenbedingungen analysiert werden.

2.1 HALTUNG, MEDIENPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ und MEDIENPÄDAGOGISCHES HANDELN

Nolte (2014) sieht neben der Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft der Fachkräfte insbesondere in deren Haltung die zentrale Disposition für eine medienpädagogische Praxis (S. 216). Eine Haltung beruht dabei auf Einstellungen,

Überzeugungen und Werten (Schwer/Solzbacher/Behrens 2014, S. 66) und kann sich auf das Selbst, (die Beziehung zu) andere(n) oder die (Lebens-)Welt beziehen (Kurbacher 2016, S. 153). Die Haltung muss dabei nicht immer bewusst sein, beinhaltet

aber eine „Möglichkeit des Gewährerdens und zur Bewusstheit“ (ebd., S. 151). Der Begriff der Haltung verweist zudem darauf, dass Personen, die eine Haltung haben, auch bemüht sind, diese „durchzuhalten“, und damit eine gewisse Konsequenz aufweisen. Gleichzeitig erfordert Haltung es aber auch, variabel auf Lebensumstände reagieren und somit Haltungen verändern zu können (vgl. Baer 2018). In Bezug auf die Haltung betonen zahlreiche Studien (u. a. Friedrichs-Liesenkötter 2016; Meister et al. 2012; Schubert et al. 2018a; Schubert et al. 2018b) die immer noch medienskeptische bzw. bewahrpädagogische Haltung einiger Fachkräfte, die Neuß/Wiechmann (2017) vor allem auf den negativen gesellschaftlichen bzw. medialen Diskurs zu Kindern und digitalen Medien zurückführen (S. 233). In einigen Fällen sind diese negativen Wirkannahmen so stark, dass sie eigene Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse bewusst ausblenden oder ignorieren (Sälzer 2017, S. 75). Die Haltungen der Fachkräfte sind aber nicht ausschließlich negativ. Gerade Hortmitarbeiter*innen zeichneten sich in der MoFam-Studie⁴ dadurch aus, dass sie in der Lage sind, die lebensweltliche Perspektive auf die Kinder einzunehmen, ihre Bedürfnisse zur Mediennutzung anzuerkennen und in der medienpädagogischen Arbeit auch Chancen für die Beziehungsarbeit zu sehen (vgl. Pfaff-Rüdiger/Brüggen/Schubert 2020, S. 94).

Als großes Hindernis wird die Konkurrenz zu anderen Bildungsbereichen gesehen beziehungsweise die Einstellung, „dass das analoge Lernen durch reale körperliche und räumliche Erfahrungen unersetzbar ist“ (Weßler-Poßberg et al. 2020, S. 11; Cohen/Hemmerich 2019, S. 21; Nieding/Klaudy

2020, S. 39). Dies gerät des Öfteren in Konflikt mit der Einsicht, dass Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz für die digitalisierte Gesellschaft gilt (vgl. Nieding/Klaudy 2020). Fachkräfte sind eher bereit, digitale Medien in ihre pädagogische Praxis zu integrieren, wenn sie in ihrer privaten Nutzung ein hohes Gefühl von Selbstwirksamkeit im Umgang mit digitalen Medien haben und auch die Haltung vertreten, dass digitale Medien Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen können (Cohen/Hemmerich 2019, S. 23). Aber nicht nur die Haltung, auch die medienpädagogische Kompetenz der Fachkräfte beeinflusst, inwiefern sie in der Lage sind, eine eigene medienpädagogische Praxis zu entwickeln. Medienpädagogische Kompetenz setzt sich nach Siller, Tillmann und Zorn (2020) zusammen aus (1) der Fähigkeit, angemessene Bildungsziele zu formulieren, (2) diese auf der Analyse- und Handlungsebene in Arbeitskonzepte zu überführen und (3) dies auf der Basis grundlegenden Wissens zu realisieren. In Bezug auf die Bildungsziele stellt sich die Frage, inwiefern es den Fachkräften gelingt, den Auftrag, „Kinder an einen verantwortungsbewussten und reflexiven Umgang mit diesen Medien heranzuführen und ihre Fähigkeiten zu stärken, sich vor möglichen Gefahren zu schützen und die Vorteile für sich zu nutzen“ (Nieding/Klaudy 2020, S. 32), umzusetzen. Medienbildung ist in vielen Erziehungs- und Bildungsplänen der Länder enthalten (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2019) und wird im für die Fachkräfte dieser Studie geltenden Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan auch konkretisiert (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2016, S. 218 ff.). Ein Blick auf die pädagogischen Konzepte der Einrichtungen,

⁴ Im Rahmen der Studie „MoFam – Mobile Medien in der Familie“ wurde 2017 die Bedeutung von digitalen Medien im (pädagogischen) Alltag in Kindergarten und Hort untersucht (vgl. www.jff.de/mofam).

die im Rahmen der MoFam-Studie untersucht wurden, hat aber gezeigt, dass es nicht allen Einrichtungen gelingt, diese allgemein formulierten Ziele in ein konkretes eigenes Konzept umzusetzen (vgl. Schubert et al. 2018a, S. 12 ff.). Diejenigen Einrichtungen, denen es aber gelungen ist, mit der Medienbildung andere Bildungsziele wie demokratische Erziehung, Selbstständigkeit oder Zuhören zu verbinden, haben die Medienbildung stärker in den Alltag integriert (vgl. Pfaff-Rüdiger/Brüggen/Schubert 2020, S. 94 f.)

Zum medienpädagogischen Handeln im Offenen Ganztage gehören zunächst alle Formen von rezeptiver, produktiver oder reproduktiver Medienarbeit. Medienpädagogische Kompetenz beinhaltet in diesem Sinne auch, „Kinder bei der selbstverständlichen und kritischen Handhabung von Medien und ihren Inhalten zu unterstützen

2.2 RAHMENBEDINGUNGEN und EINFLUSSFAKTOREN

Neben dem medienpädagogischen Handeln gehört auch das Gestalten von Rahmenbedingungen zur medienpädagogischen Kompetenz auf der Analyse- und Handlungsebene (vgl. Siller/Tillmann/Zorn 2020). Zu den Rahmenbedingungen gehören individuelle sowie strukturelle Faktoren. Verschiedene Studien haben beispielsweise festgestellt, dass sich jüngere Fachkräfte häufig als (medien-)kompetenter einschätzen als ältere (Nolte 2014, S. 218).⁵ Barrieren und Ängste lassen sich zum einen auf die fehlende (private) Erfahrung der älteren Fachkräfte in der Nutzung digitaler

und Medienbildungsprozesse zu initiieren“ (Eder/Roboom 2016). Die Kinder nutzen Medien nicht nur in der Einrichtung, sondern bringen Medienerlebnisse auch aus der Familie mit, sei es in Gesprächen mit Gleichaltrigen, den Fachkräften oder im Rollenspiel (vgl. Nolte 2014, S. 214). Gerade in der reproduktiven Medienarbeit – in Gesprächen mit den Kindern über deren Mediennutzung – wird deutlich, dass Medienbildung auch ohne technische Geräte möglich ist (Nieding/Klaudy 2020, S. 54). Der Offene Ganztage ist ein Ort, an dem der alltägliche Medienumgang der Kinder thematisiert und pädagogisch begleitet werden kann (Kunze/Schubert 2014, S. 517 f.) Medienpädagogisches Handeln kann dabei in den Ganztagsalltag integriert werden und in zeitlich befristeten einmaligen Projekten oder einer regelmäßigen AG umgesetzt werden (ebd., S. 524).

Medien zurückführen (Nieding/Klaudy 2020, S. 41). Zum anderen fehlt es den Fachkräften generell an medienpädagogischem Wissen, da sie vor allem den praktischen Umgang mit digitalen Medien in ihrer Ausbildung meist nicht gelernt haben (Cohen/Hemmerich 2019, S. 20). Zum medienpädagogischen Wissen gehören auch Kenntnisse darüber, welche Bedeutung Medien in der Lebenswelt von Kindern einnehmen und welche Bedeutung Medienerziehung in diesem Zusammenhang hat (Nieding/Klaudy 2020, S. 39 ff.). Nach Cohen/Hemmerich (2019) ist dieses Wissen neben der Haltung

der Fachkräfte der zentrale Einflussfaktor auf die medienpädagogische Arbeit in Kindertagesstätten (S. 25). Da die Fachkräfte das medienpädagogische Wissen meist nicht in der Ausbildung erworben haben, spielen Fort- und Weiterbildungen hier eine entscheidende Rolle. Interessanterweise wünschen sich Fachkräfte hier vor allem praktisches Wissen und fordern weniger stark Fortbildungen zum Thema Medienerziehung ein (Nieding/Klaudy 2020, S. 51). Dies erstaunt umso mehr, da sie in ihrem medienpädagogischen Handeln besonders häufig reproduktiv arbeiten (vgl. Pfaff-Rüdiger/Brüggen/Schubert 2020) und sie ein Wissen über Medienerziehung und kindliche Medienaneignung hier gut einsetzen könnten. Dessen sind sie sich aber nicht bewusst (vgl. Kapitel 5 und 8).

Das Gestalten der Rahmenbedingungen hängt aber nicht nur vom medienpädagogischen Wissen und der medienpädagogischen Kompetenz der Fachkräfte ab. Fortbildungen können nur greifen, wenn die Inhalte direkt in der praktischen Arbeit umgesetzt werden können (Nieding/Klaudy 2020, S. 51). Strukturelle Faktoren spielen deshalb ebenfalls eine Rolle – allen voran die Ausstattung mit technischen Geräten. Die meisten Einrichtungen sind nur spärlich mit digitalen Geräten – meist mit einer Digitalkamera und einem Computer/Laptop im Büro der Leitung – ausgestattet (Cohen/Hemmerich 2019, S. 11). Zwei Drittel der befragten Fachkräfte waren deshalb in einer Studie von Knauf (2019) mit der Ausstattung nicht zufrieden (S. 8). Je leichter pädagogische Fachkräfte auf digitale Medien(geräte) zugreifen können, desto eher setzen sie diese auch in ihrer pädagogischen Arbeit oder der Alltagsorganisation ein (Kunze/Schubert 2014, S. 522). Hier stellt sich die Frage, ob Ganztagsangebote, die in den

Schulräumen stattfinden, von der Medienausstattung der Schule (beispielsweise einem Computerraum) profitieren können (ebd.). Davon abgesehen ist es die Aufgabe des Trägers, für die Medienausstattung zu sorgen. Ob dies geschieht, hängt von der Haltung des Trägers und seinen finanziellen Mitteln ab (ebd., S. 523).

Neben der Ausstattung spielen vor allem zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen eine Rolle. Die nachmittägliche Betreuung im Offenen Ganztage ist stark durch Hausaufgabenbetreuung, Förderunterricht und Freispiel gegliedert (Kunze/Schubert 2014, S. 519). Zudem wird es durch die flexiblen Abholzeiten erschwert, Zeitfenster für Medienprojekte zu finden. Die Fachkräfte selbst thematisieren in unterschiedlichen Studien die fehlenden zeitlichen Ressourcen für Medienarbeit (Six/Gimmler/Aehling 2007; Marci-Boehncke/Rath/Müller 2013; Meister/Sander/Friedrichs 2013; Knauf 2019; Meister et al. 2012). Hinzu kommt, dass in einigen Einrichtungen die Räume fehlen, um mit Kindern in Kleingruppen arbeiten zu können. In Bezug auf das Personal spielt auch hinein, dass im Offenen Ganztage viele nebenberufliche Kräfte und Ehrenamtliche tätig sind (vbw Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2013, S. 87), die anders als die hauptamtlichen Mitarbeiter*innen deutlich seltener pädagogisch ausgebildet sind (ebd., S. 88). Als „Schlüsselrolle“ identifizieren Nieding und Klaudy (2020) in verschiedenen Studien die Einrichtungsleitung (S. 51). Je mehr sich die Einrichtungsleitung für medienpädagogische Arbeit interessiert und engagiert, desto eher findet diese auch statt (vgl. auch Schubert et al. 2018a). Aber auch bei mehr Zeit, Raum und Personal bleiben die „Kompetenz- und Ausstattungsfragen“

⁵ Laut Knauf (2019) ließ sich der Einfluss des Alters in ihrer aktuellen Studie nicht mehr belegen (S. 20).

weiter offen (Tulodziecki 2009, S. 11). Tulodziecki sieht deshalb die Kooperation mit externen Partner*innen als mögliche Lösung (vgl. auch Kunze/Schubert 2014, S. 524).

Medienbildung findet im Ganztagsangebot nicht nur in der Nachmittagsbetreuung statt, sondern lässt sich als Netzwerk aus verschiedenen Akteuren begreifen. „Bildung komplementär zu verstehen, erfordert neue Formen der Vernetzung“, so Plehn (2020, S. 54). Die Zusammenarbeit mit der Schule, dem Träger, den Eltern und externen Kooperationspartner*innen respektive deren Haltungen beeinflussen deshalb ebenfalls die medienpädagogische Arbeit der Fachkräfte. Die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern spielt hier eine große Rolle. Viele Fachkräfte sehen sich in der Verantwortung, die Medienkompetenz der ihnen anvertrauten Kinder zu fördern (Nieding/Klaudy 2020, S. 41) – vor allem dann, wenn die Eltern dies aus ihrer Perspektive nicht tun (Pfaff-Rüdiger/Brüggen/Schubert 2020, S. 99). Elternabende stehen hier den Tür- und Angelgesprächen gegenüber, „die einen niedrigschwelligen und zeitnahen Austausch ermöglichen“ (Kunze/Schubert 2014, S. 525). Die Träger können nicht nur finanziell unterstützen und Ausstattung zur Verfügung stellen, es ist ihnen ebenfalls möglich, mit einrichtungsübergreifenden Konzepten und Austauschmöglichkeiten auf Trägerebene

die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, an denen sich die Einrichtungen in ihrem medienpädagogischen Handeln orientieren können (Schubert et al. 2018b, S. 31; Kunze/Schubert 2014, S. 520). In der Zusammenarbeit mit der Schule geht es vor allem darum – idealerweise mit einem gemeinsamen Konzept – abzustecken, wer für welchen Teil der Medienbildung zuständig ist. Diese Konzeptentwicklung soll allerdings „nicht dazu verführen“, „Medienbildung weitgehend oder gar vollständig an den Nachmittagsbereich und an schulexterne Personen zu delegieren“ (Tulodziecki 2009, S. 10). Vielmehr geht es darum herauszufinden, „was Kinder in diesem Alter benötigen, was aber bislang nicht im Paket ‚Schule und Unterricht‘ enthalten ist“ (Deutsches Jugendinstitut e. V. 2019, S. 9).

Neben der Haltung der Fachkräfte, ihrer medienpädagogischen Kompetenz und ihrem medienpädagogischen Handeln ist es von einer Vielzahl an Einflussfaktoren abhängig, ob es Fachkräften gelingt, medienpädagogisches Handeln in ihren Alltag zu integrieren. Die folgende Studie wirft einen Blick auf die besonderen Bedingungen des Offenen Ganztags und gibt Handlungsempfehlungen, wie das medienpädagogische Handeln im Alltag aussieht und wie dieses noch stärker im Alltag verankert werden kann.

3 ERKENNTNISINTERESSE und METHODISCHES VORGEHEN

Die zunehmende Bedeutung der Nachmittagsbetreuung und die gleichzeitig geforderte Sicherung von Chancengleichheit im Bildungsbereich machen eine stetige Weiterentwicklung der Grundschulpädagogik erforderlich. Neben dem Angebot der gebundenen Ganztagsschule gehört dazu auch eine systematische Konzeptionierung der Bildungsaufträge von Hort und Ganztagsbetreuung. Neben der Verknüpfung schulischer Lehr- und Lernarrangements mit sozialpädagogischen Bildungsangeboten sollte diese auch alle Bereiche einer schul- und entwicklungsphasengerechten Förderung inklusive einer dem Alter entsprechenden Medienkompetenzförderung umfassen (Weßler-Poßberg et al. 2020).

Das Ziel der Studie ist es deshalb, Wissen zum Einsatz digitaler Medien in Offenen Ganztagsangeboten von Grundschulen zu erhalten. Im Zentrum stehen grundsätzliche Fragen zum Einsatz von Medien in der pädagogischen Arbeit mit Grundschulkindern, den Ganztageinrichtungen zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie der Zusammenarbeit zwischen Schule und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe. Ein zentrales Interesse gilt auch den Unterstützungsbedarfen der pädagogischen Fachkräfte.

Um das Forschungsfeld aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten zu können, wurden aus jeder untersuchten Grundschule jeweils eine Leitungs- und eine Betreuungskraft aus dem Offenen Ganztag und ein Mitglied der Schulleitung in die Befragung einbezogen. Dafür kamen verschiedene Erhebungsmethoden zum Einsatz. Die (stellvertretenden) Schulleitungen wurden anhand eines Fragebogens zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, der medialen Ausstattung an der Schule und ihrer Sicht auf die medienpädagogische Arbeit im Offenen Ganztag befragt. Inwiefern digitale Medien in der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte eine Rolle spielen, war in leitfadengestützten Einzelinterviews mit zwei pädagogischen Fachkräften aus dem Ganztagsteam ein Thema. In diesen Befragungen wurden ebenso die Haltungen der Fachkräfte im Hinblick auf das Thema „Digitale Medien und Grundschulkindern“ sowie ihre Unterstützungsbedarfe zum Einbezug digitaler Medien in die Arbeit im Offenen Ganztag erhoben.

Im Folgenden werden die konkreten Fragestellungen der Studie genauer erläutert. Darauf aufbauend wird die Zusammensetzung des Samples beschrieben und die Durchführung der Analyse vorgestellt.



3.1 FRAGESTELLUNGEN

Im Mittelpunkt der Studie „MeFo: MedienFortbildung. Fachkräftestudie“ stehen pädagogische Fachkräfte und ihre Praxis der medienpädagogischen Arbeit wie auch diesbezügliche Bedarfe. Hauptbestandteil des Projekts ist die Untersuchung der Bedeutung von sowie der Bedingungen der Arbeit mit digitalen Medien im Ganztagsbetreuungsangebot von Grundschulen. Damit wird eine besondere Betreuungskonstellation im Zusammenspiel zwischen der Organisation Schule und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe in den Fokus gerückt.

Offene Ganztagsangebote zeichnen sich durch ein hohes Maß an Flexibilität hinsichtlich der Betreuungszeiten aus. Sie stellen an mindestens vier Wochentagen ab Unterrichtsende bis mindestens 16 Uhr verlässliche Bildungs- und Betreuungsangebote bereit. Einige Einrichtungen bieten zusätzlich eine Ferienbetreuung an.

Neben der Mittagsverpflegung und einer Hausaufgabenbetreuung, zu der auch individuelle Fördermaßnahmen gehören, werden Freizeitmöglichkeiten mit sportlichen, musischen und gestalterischen Aktivitäten zur Verfügung gestellt. Die Art und Ausgestaltung der Angebote hängt dabei von den Bedürfnissen und Möglichkeiten der jeweiligen Schule ab und soll gemeinsam mit Sachaufwandsträger*innen und Kooperationspartner*innen entwickelt werden (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020).

Dazu, inwiefern bei diesen Angeboten digitale Medien eine Rolle spielen und welche Zusammenarbeit dahin gehend mit der Schule oder externen Partner*innen besteht, ist bisher nur wenig bekannt (vgl. Kapitel 2). Aus diesem Grund wird in der Studie „MeFo: MedienFortbildung. Fachkräftestudie“ die Bedeutung digitaler Medien im Offenen Ganztags in Grundschulen untersucht.

Das Erkenntnisinteresse der Studie gilt folgenden Bereichen:

- Unter welchen Rahmenbedingungen findet medienpädagogische Arbeit im Offenen Ganztags statt?
- Welche Besonderheiten können bezüglich unterschiedlicher Angebotsformen identifiziert werden?
- Welche Haltungen gegenüber dem Medieneinsatz im Offenen Ganztags bestehen (auf allen Ebenen) und was bedeutet das für die medienpädagogische Arbeit in den Einrichtungen?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der Schule, dem Träger und externen Kooperationspartner*innen?
- Welche Unterstützungs- und Entwicklungsbedarfe ergeben sich daraus auf personeller Ebene sowie hinsichtlich der Rahmenbedingungen?

3.2 SAMPLEBILDUNG

Vor dem Hintergrund, dass bis 2025 jedes Grundschulkind einen Anspruch auf Ganztagsbetreuung haben soll, wurde 2018 das Modell der „kooperativen Ganztagsbildung“ eingeführt. Neben einer möglichst flexiblen und dennoch umfassenden Betreuung als Entlastung für die Eltern auch an den Randzeiten oder in den Ferien geht es dabei vor allem darum, Kindern bereits in der Grundschule eine individuelle Bildungsbegleitung, Integration und Inklusion zu ermöglichen (Bayerische Staatsregierung 2018). In Anbetracht dieser Entwicklung wurde darauf geachtet, teilnehmende Modellschulen in das Sample mit aufzunehmen. Aufgrund der begrenzten Laufzeit der Studie und der damit einhergehenden beschränkten Anzahl an möglichen Erhebungen wurde die Auswahl zudem auf drei Regionen (Oberbayern, Schwaben und Ober-/Unterfranken) begrenzt.

Die Kriterien für die Auswahl der Grundschulen waren:

- Ansässigkeit in einem der drei Bezirke: Oberbayern, Schwaben, Ober-/Unterfranken (sowohl ländlicher als auch städtischer Raum)
- Offenes Ganztagsangebot
- medienpädagogische Angebote im Portfolio des Offenen Ganztags (von kaum bis zu vielfältiger Nutzung)
- Zusammenarbeit mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe

Um einen Überblick darüber zu gewinnen, welche Schulen die genannten Kriterien erfüllen und einer Teilnahme generell zustimmen, wurde zunächst ein telefonisches Screening durchgeführt. Die dabei entstandene Auswahl wurde anschließend noch einmal geprüft und auf dieser Basis wurde ein Sample gebildet, welches die vorgegebenen Kriterien erfüllt und damit die gewünschte Vielfalt bietet.

Insgesamt konnten zehn Schulen für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden, vier in Oberbayern, drei in Schwaben und drei in Unter-/Oberfranken. Bei drei der Grundschulen in Oberbayern handelt es sich um Modellschulen zur Kooperativen Ganztagsbildung (KoGaBi).

Die Schulen waren unterschiedlich groß. Es nahmen Schulen mit 80 bis 597 Schüler*innen teil (vgl. Tabelle 1).



NR.	NAME ⁶	REGION	GANZTAGS-ANGEBOT	ANZAHL SCHÜLER*INNEN	ANZAHL BETREUTE KINDER
1	Grundschule Blattingen	Schwaben/Land	OGTS	310	80
2	Grundschule Mondenau	Oberfranken/Land	OGTS	80	71
3	Grundschule Waldlach	Unterfranken/Land	OGTS	132	32–34
4	Grundschule Taufrisch	Oberbayern/Stadt	KoGaBi	327	55
5	Grundschule Edelberg	Oberbayern/Land	OGTS	197	50
6	Grundschule Blumenthal	Schwaben/Stadt	OGTS	347	104
7	Grundschule Seenhimmel	Schwaben/Land	OGTS	597	68
8	Grundschule Wurzelheim	Oberbayern/Stadt	KoGaBi	170	73
9	Grundschule Dornen	Unterfranken/Land	OGTS	298	50
10	Grundschule Pustelreuth	Oberbayern/Stadt	KoGaBi	315	240

Tabelle 1: Übersicht über die teilnehmenden Schulen

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Informationen aus Fragebögen und Interviews

In der größten teilnehmenden Einrichtung waren zum Erhebungszeitpunkt 240 Kinder in Betreuung. Der Großteil der Einrichtungen umfasst um die 50 Kinder, die betreut werden. Die kleinste Anzahl an betreuten Kindern war 32–34.⁷

Insgesamt nahmen 18 Fachkräfte aus dem Offenen Ganztage teil, sieben Leitungen, zwei stellvertretende Leitungen, acht Betreuungskräfte und eine Aushilfskraft. Die Befragten waren bis auf eine Ausnahme weiblich und zwischen 24 und 59 Jahre alt (vgl. Tabelle 2).

Mit Blick auf die Ausbildungshintergründe der Befragten waren sechs Erzieher*innen und eine ausgebildete Kinderpflegerin sowie eine Kinderkrankenschwester in der Studie vertreten. Sechs Personen hatten ein abgeschlossenes Studium in den Fächern Sozialpädagogik (FH), Pädagogik,

Soziale Arbeit (B. A.), klinische Sozialarbeit (M. A.), Educational Studies (Qualified Teacher Status) und Lehramt (Englisch und Deutsch als Fremdsprache). Drei der Betreuungskräfte haben einen fachfremden Ausbildungshintergrund und sind als Quereinsteiger*innen in das Arbeitsfeld gekommen. Drei Personen haben zusätzlich eine Weiterbildung zur*zum Ganztagskoordinator*in gemacht.

Vonseiten der Schulen hat jeweils eine Person an der Befragung teilgenommen, acht Schulleitungen, eine stellvertretende Schulleitung und eine Lehrkraft.

Dass die Befragung in den Zeitraum der Schulschließungen fiel, war bei der Konzeption der Studie nicht beabsichtigt und hat die Rekrutierung teilnehmender Schulen und Ganztagsangebote teilweise erschwert. Auf der anderen Seite konnten mit der

außerordentlichen Situation einhergehende Bedarfe bezüglich Medienausstattung und -einsatz aufgedeckt werden.

Zusätzlich wurde die Terminfindung für die Interviews durch das beschränkte Zeitbudget der pädagogischen Fachkräfte erschwert. Einen Zeitraum von

60 bis 90 Minuten zu finden, der in den oft sehr geringen Stundensatz der Betreuer*innen (Teilzeitkräfte) fällt, ohne diese während der Betreuungszeit zu beanspruchen, hat sowohl die Fachkräfte als auch die Forscher*innen vor eine Herausforderung gestellt.

SCHULE	POSITION	GESCHLECHT	ALTER	AUSBILDUNG
Blattingen	Leitung	w	59	Fachfremde Ausbildung, Fortbildung zur Ganztagskoordinatorin
	Fachkraft	w	35	Lehrkraft (Englisch und Deutsch als Fremdsprache)
Mondenau	Leitung	w	63	Erzieherin
	Fachkraft	w	55	Erzieherin
Waldlach	Leitung	w	31	Kinderpflegerin, Weiterbildung zur Fachkraft in Kindertageseinrichtungen
	Fachkraft	w	27	Erzieherin
Taufrisch	Leitung	w	56	Erzieherin, Sozialpädagogin
	Fachkraft	m	34	Erzieher
Edelberg	Leitung	w	52	Medizinische Fachangestellte, OGTS-Koordinatorin
	Fachkraft	w	44	Zahnmedizinische Assistentin
Blumenthal	Leitung	w	46	Educational Studies B.A. (Qualified Teacher Status)
	Fachkraft	w	50	Dipl. Pädagogin
Seenhimmel	Leitung	w	59	Kinderkrankenschwester, OGTS-Koordinatorin
	–	–	–	–
Wurzelheim	Leitung	w	33	Klinische Sozialarbeit (MA)
	Fachkraft	w	24	Soziale Arbeit (B. A.)
Dornen	Fachkraft	w	53	Erzieherin
	–	–	–	–
Pustelreuth	Leitung	w	55	Erzieherin, Marketingwirtin
	Fachkraft	w	44	Erzieherin

Tabelle 2: Übersicht über die teilnehmenden Fach- und Leitungskräfte

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Informationen aus den Kurzfragebögen

⁶ Alle Namen wurden anonymisiert.

⁷ Die Fachkräfte wurden gebeten, ihre Aussagen auf den „Normalbetrieb“ vor den durch die Corona-Pandemie entstandenen Änderungen zu beziehen. Abweichungen können aber dennoch vorkommen, weshalb die hier angegebenen Werte als Richtwerte dienen.

3.3 METHODISCHES VORGEHEN

Das Forschungsdesign bestand aus zwei unterschiedlichen Elementen:

- Teilstrukturierte leitfadengestützte Interviews mit der (stellvertretenden) Leitung des Offenen Ganztags (Interview I) und mit einer*inem weiteren päd. Mitarbeiter*in (Interview II) zur Erfassung der Einstellungen der Fachkräfte zum Thema „digitale Medien in Ganztagsangeboten von Grundschulen“ generell.
- Befragung der Schulleitung anhand eines Fragebogens, um bestehende Voraussetzungen für den Einsatz digitaler Medien und die Einstellung der Schule zum Einsatz digitaler Medien zu eruieren.

Die teilstandardisierten leitfadengestützten Befragungen (Interview I und II) erfolgten aufgrund der zur Zeit der Erhebung geltenden Abstandsregelungen entweder per Telefon oder Videokonferenz.⁸ Die Fachkräfte konnten hier ihre Präferenz äußern. In einigen Fällen war die Durchführung per Videotelefonat aufgrund der technischen Ausstattung nicht möglich.

Im Mittelpunkt der Interviews stand jeweils die Haltung der Fachkraft zum Thema „digitale Medien und Grundschulkindern“ sowie zum Einsatz digitaler Medien im Offenen Ganztag. Zugleich wurden die Rolle der Fachkraft im Team und ihre persönliche Medienaffinität näher beleuchtet. Zentral war zudem ihre Perspektive auf Bedarfe und Unterstützungsmöglichkeiten.

In zwei Fällen fand nur die Befragung der Leitung oder einer Betreuungskraft statt, da das zweite Interview aus zeitlichen Gründen nicht realisiert werden konnte.

Die teilstrukturierten leitfadengestützten Befragungen (Interview I und II) dauerten zwischen 36 und 91 Minuten. Bei allen Befragungen kam ein standardisierter Kurzfragebogen zum Einsatz, durch den die wichtigsten demografischen Daten sowie Informationen zur Ausbildung und dem beruflichen Werdegang der Teilnehmenden abgefragt wurden. Zur Unterstützung und Veranschaulichung wurden in den Gesprächen zudem Visualisierungen in Form von Statements eingesetzt. Störungen sowie inhaltliche und atmosphärische Besonderheiten wurden in einem Gedächtnisprotokoll festgehalten.

Die Befragung der (stellvertretenden) Schulleitung wurde anhand eines teilstandardisierten Fragebogens realisiert. Dieser umfasste 24 Fragen, von denen fünf Fragen offen gestellt waren. Abgefragt wurde neben generellen Angaben zu Größe, Ausrichtung und Ausstattung der Schule die Haltung zum Thema „Digitale Medien und Grundschulkindern“ sowie zum Einsatz digitaler Medien im Offenen Ganztag. Die Fragen an die Schulleitungen und die Ganztagskräfte wurden miteinander abgeglichen, um sie bei der Auswertung zueinander in Bezug setzen zu können.⁹

Für die anschließende Auswertung wurden die Befragungen aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert und mithilfe der Analysesoftware MAXQDA codiert. Entsprechend wurde auch mit den Antworten der Schulleitungen auf die offenen Fragen verfahren. Auf der Basis der theoretischen Vorarbeiten wurde deduktiv ein Codebaum entwickelt, der dann induktiv aus dem Material heraus ergänzt wurde. Die

codierten Aussagen wurden anschließend im Hinblick auf die Fragestellungen paraphrasiert und interpretiert sowie mit den entsprechenden Antworten der Schulleitungen in Bezug gesetzt. Analyseeinheit war dabei die Schule und damit verbunden das Ganztagsbetreuungsangebot. Dieser Schritt fand unter Einbezug sämtlicher dokumentierter Materialien statt.

⁸ Es wurde ein geschützter Raum auf whereby.com eingerichtet, zu dem die Fachkräfte für den Zeitraum der Befragung per Link einen Zugriff erhielten.

⁹ Beide Instrumente (Leitfaden, Fragebogen) wurden durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) geprüft und können auf Nachfrage eingesehen werden.



4 HALTUNGEN des PÄDAGOGISCHEN PERSONALS

Neben Handlungsfähigkeiten und Handlungsbereitschaft sind die Haltungen der pädagogischen Fachkräfte die wesentlichen Dispositionen, die beeinflussen, ob digitale Medien in der pädagogischen Arbeit eingesetzt werden oder nicht. Haltungen beschreiben Einstellungen, Überzeugungen und Werte, die für das (medienpädagogische) Arbeiten

handlungsleitend sind. Im Folgenden werden die Haltungen der Fachkräfte im Offenen Ganztage zum Einsatz digitaler Medien beschrieben. Haltungen zum Themenkomplex „Kinder und Medien“ (Kapitel 5.1) werden dabei unterschieden von Haltungen zum medienpädagogischen Handeln (Kapitel 5.2).

4.1 Zwischen NOTWENDIGKEIT und RISIKOBEWUSSTSEIN: HALTUNGEN der PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE zum THEMA „KINDER und MEDIEN“

Die Haltungen der Fachkräfte zum Thema „Kinder und Medien“ lassen sich daraus ableiten, welche Chancen und Risiken sie den digitalen Medien zuschreiben, aber auch, welches Wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie in Bezug auf die Medienkompetenz der Kinder als notwendig erachten. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen führen zu einer positiven, negativen oder eher ambivalenten Haltung. Einige sind sich die Fachkräfte, dass Medien aus unserer „heutigen Welt gar nicht wegzudenken sind“ und Kinder „viele Berührungspunkte“ mit digitalen Medien in ihrer Lebenswelt haben (Fachkraft, w, 27, Waldlach). In ihrem beruflichen Alltag sind die Fachkräfte immer wieder mit den Chancen und Risiken des Medienumgangs der Kinder „konfrontiert“, weil die Kinder zwar im Ganztage die Medien nicht nutzen dürfen, das Thema sie aber „weiterhin

[...] beschäftigt. Das ist ein Teil von dem, was sie gerade denken, was sie fühlen“ (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim).

Chancen und Risiken des kindlichen Medienumgangs

Die Fachkräfte nehmen die Chancen und Risiken des Medienumgangs sehr unterschiedlich wahr. Einige betonen explizit die Möglichkeiten, die sich Kindern angesichts der Corona-Pandemie mit digitalen Medien bieten, um mit Videokonferenzen und anderen digitalen Tools weiter lernen zu können, aber auch um mit ihren Freund*innen in Kontakt zu bleiben. Für die Kinder seien Messenger wie WhatsApp ein „wirkliches Kontaktmedium, [...] um dann doch mal miteinander zu reden oder irgendwelche Neuigkeiten aus der Schule auszutauschen“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel). Die Leitung aus Seenhimmel sorgt sich deshalb auch

um diejenigen der von ihr betreuten Kinder, die aufgrund ihrer sozialen Situation über keinen Zugang zu digitalen Medien verfügen. An dieser Stelle thematisieren die Fachkräfte die Notwendigkeit, den Umgang mit digitalen Medien auch vor dem Hintergrund der Chancengerechtigkeit zu diskutieren.

In Bezug auf Risiken sprechen die Fachkräfte vor allem zwei Bereiche an: nicht altersgerechte Spiele und Cybergrooming. Während die nicht altersgerechten Spiele bereits in der Vorgängerstudie immer wieder eine Rolle spielten (Schubert et al. 2018a), lässt sich die Auseinandersetzung der Fachkräfte mit Cybergrooming auf die zunehmende Nutzung von TikTok unter Grundschüler*innen zurückführen (vgl. auch Stecher et al. 2020). In fast allen Einrichtungen bekommen die Fachkräfte mit, dass einige der Schüler*innen zu Hause Spiele spielen, die nicht für ihr Alter geeignet sind. Die Kinder erzählen beispielsweise „dass sie Fortnite spielen, [...] was überhaupt nicht altersgerecht ist“ (Leitung, w, 46, Blumenthal). Die Leitung in Edelberg (w, 52) merkt dies vor allem daran, dass die Kinder Schießverhalten simulieren. Sie führt dies darauf zurück, dass die Kinder „daheim so Ballerzeug machen“ und es dann oft in der Einrichtung „zur Sache“ gehe. Andere berichten davon, dass die Kinder oft müde und unausgeschlafen seien (Leitung, w, 46, Blumenthal), weil sie „manchmal bis spät in die Nacht“ spielen (Fachkraft, w, 53, Dornen). Gerade die älteren Fachkräfte stehen dem Spielen skeptisch gegenüber. Sie sehen Computerspiele zum Teil als Welt, in der Kinder „gefangen“ und von der sie „überfordert“ sind (Leitung, w, 63, Mondenau). Die Leitung in Seenhimmel (w, 59) weiß aber auch, „dass das andere

anders sehen“ und strategische Spiele „was mit Verbindungen im Gehirn zu tun haben“ und stellt infrage, ob ihre „Ansichten da nicht doch veraltet sind“. Sie gibt zu, dass ihr schlicht die eigene Erfahrung im Umgang mit Computerspielen fehlt. Anders hingegen der Erzieher (34) in Taufbrunn, der ein „leidenschaftlicher PC-Spieler“ ist. Für ihn ist positiv, dass er die Risiken aus eigenen Erfahrungen kennt und deshalb „schneller ein Verständnis“ für den Medienumgang der Kinder entwickeln kann, was auch dazu geführt hat, dass er für die Kinder in der Einrichtung während der Corona-bedingten Schulschließung einen eigenen Minecraft-Server eingerichtet hat, sodass sie gemeinsam spielen konnten (vgl. Kapitel 5).

Cybergrooming nehmen die Fachkräfte als ernste Bedrohung wahr, die vor allem auf TikTok eine Rolle spielt. Es geht vor allem um die reale Gefahr, dort „nicht nette Leute“ zu treffen und so „das Unschuldige“ zu verlieren (Leitung, w, 46, Blumenthal). Die Erzählungen der Kinder in der Einrichtung haben einige Fachkräfte dazu veranlasst, zu Hause mit den eigenen (Enkel-)Kindern zu sprechen und ihnen „wirklich ins Gewissen“ zu reden (Leitung, Seenhimmel, w, 59). Sie sehen die Notwendigkeit, auch die Kinder in der Einrichtung aufzuklären, „dass sie da halt ein bisschen gewappnet sind und nicht so blauäugig in solche Fallen reinlaufen“ (Leitung, w, 52, Edelberg). Besonders die Fachkräfte, die in Grundschulen arbeiten, an denen eine Mittelschule angeschlossen ist, sehen weitere Gefahren und berichten beispielsweise von Mädchen, die sich auf der Toilette „im Intimbereich gefilmt“ und die Videos dann verschickt haben, was an der Schule zu einem Polizeieinsatz geführt habe (Leitung, w, 59, Blattingen).

Auch wenn die Risikoperspektive unter einigen Fachkräften überwiegt, was vermutlich nicht nur auf die Erzählungen der Kinder, sondern auch auf die mediale Berichterstattung zum Thema zurückzuführen ist, gibt es andere Fachkräfte, die immer wieder die positiven Erfahrungen der Kinder hervorheben. Deren Haltung setzt sehr stark an den Bedürfnissen der Kinder an. Insbesondere die Fachkräfte der Schulen aus Wurzelheim, Pustelreuth und Taufbrunn zeigen eine sehr stark lebensweltorientierte Perspektive auf Kinder und Medien, was auch ihr pädagogisches Handeln beeinflusst (vgl. Kapitel 4.2).

Medienkompetenzverständnis der pädagogischen Fachkräfte

Die Fachkräfte wurden auch nach ihrem Medienkompetenzverständnis bzw. danach gefragt, welche Kompetenzen sie für Grundschulkindern als notwendig erachten. Hierzu wurde ihnen im Interview eine Übersicht der Kompetenzen der KMK-Strategie (KMK Kultusministerkonferenz 2016) an die Hand gegeben (vgl. Abbildung 2). Die Fachkräfte taten sich zum Teil schwer, sich unter den Begrifflichkeiten etwas vorzustellen. Der Leiterin (55) der Ganztagsbetreuung Pustelreuth war es zunächst wichtig zu betonen, dass es sich bei den vorgestellten Kompetenzen um „keine Voraussetzungen“ handelt. Vielmehr würden Kinder „erst im Tun“ bestimmte Kompetenzen erwerben, müssten eigene Erfahrungen machen (beispielsweise im Greenscreen-Projekt, das sie angeleitet hat) und könnten anschließend „kritisch hinterfragen“.

Die Fachkräfte setzten in ihrer Beurteilung beim (beobachteten) Handeln der Kinder an. So waren sie sich weitgehend einig, dass der Umgang mit digitalen Medien aus der Anwendungsperspektive für viele Kinder „ganz easy“ sei (Leitung, w, 52, Edelberg), dass die Kinder aber noch keine technischen Probleme lösen könnten. Aus den eigenen Erfahrungen heraus könnten Kinder darüber hinaus bereits gut kommunizieren („da mache ich mir keine Sorgen“, Leitung, w, 59, Blattingen). Da die Kinder bereits Erfahrungen mit sozialen Medien machen beziehungsweise sich darin bewegen, wäre es darüber hinaus notwendig, dass sie dazu das notwendige (Hintergrund-) Wissen haben (Leitung, w, 59, Blattingen). Was das kritische Hinterfragen von Inhalten angeht, unterscheiden sich die Fachkräfte sehr stark in ihrer Einschätzung, ob das im Grundschulalter bereits möglich ist. Während es beispielsweise die Leiterin des Ganztags in Blattingen bereits als notwendig ansieht, dass sich Grundschulkindern mit dem Phänomen Fake News auseinandersetzen, sind andere davon überzeugt, dass auch Kinder in der dritten Klasse Medien „weder analysieren und bewerten noch wirklich reflektieren [können], was in der digitalen Welt gerade passiert“ (Leitung, w, 31, Waldlach). Stattdessen könnten sie aber sehr wohl im spielerischen Lernen und im Gespräch erste Schritte in Richtung Reflexion machen. Auch bei den Fähigkeiten im Bereich „Produzieren und Präsentieren“ sind die Haltungen unterschiedlich:

Während die Leiterin in Edelberg (w, 52) diesen Bereich eher in den weiterführenden Schulen verortet, ist die Leiterin in Blumenthal (w, 46) der Meinung, dass bereits Grundschüler*innen in „diese[m] kreativen Bereich“ durch eigene Videodreh spielerisch etwas lernen können. Besonders wichtig ist den jüngeren Fachkräften, die sich selbst in den sozialen Medien bewegen, dass die Kinder Fähigkeiten erwerben, die sie dabei unterstützen, „die eigenen Grenzen erkennen [zu] können“ (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim), dass sie nicht „im Rausch ... und in diesem Sog“ (Fachkraft, w, 50, Blumenthal) seien, sondern dass die Kinder lernen zu erkennen, „was kann ich mir anschauen, was ist denn für mich eigentlich geeignet“ (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim).

Die Fachkräfte zeigen insgesamt eine genaue Beobachtungsgabe, was die benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen angeht. Sie können dies aber nicht immer in Einklang mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder bringen und fordern so zum Teil Kompetenzen ein, die Kinder im Grundschulalter entwicklungsbedingt (noch) nicht erwerben können. Das (fehlende) Zutrauen in kindliche Fähigkeiten beeinflusst damit auch, welche Haltung die Fachkräfte zu Kindern und Medien und – wie sich gleich noch zeigen wird – auch zu ihrem medienpädagogischen Handeln einnehmen.

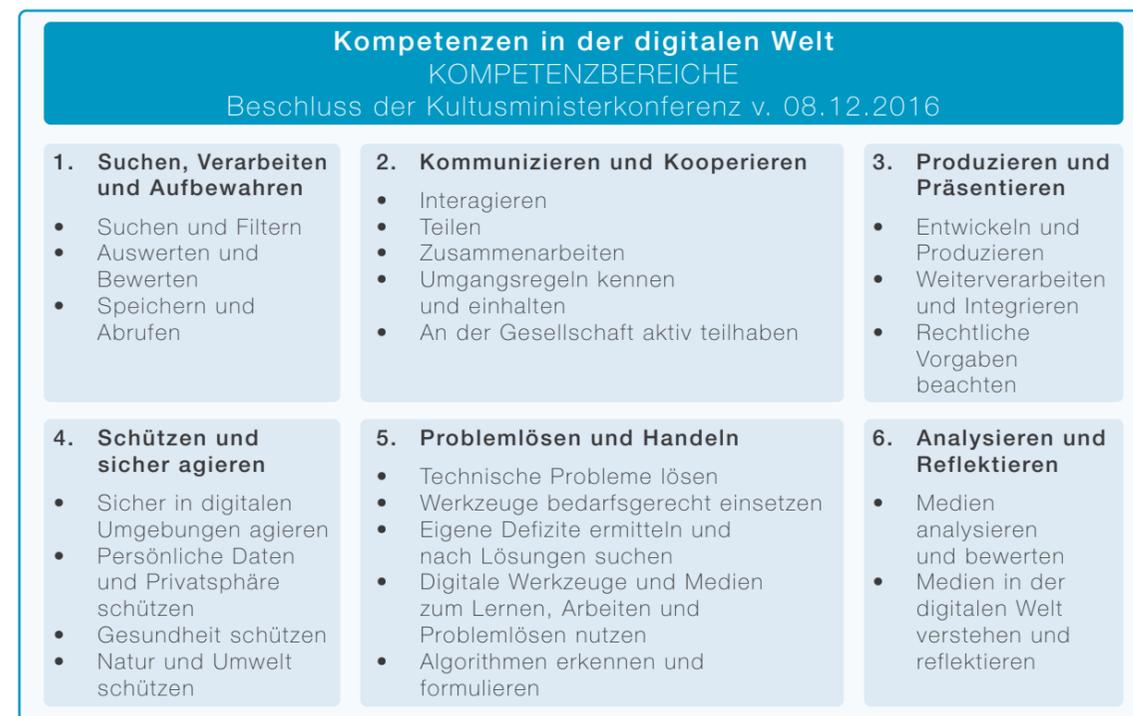
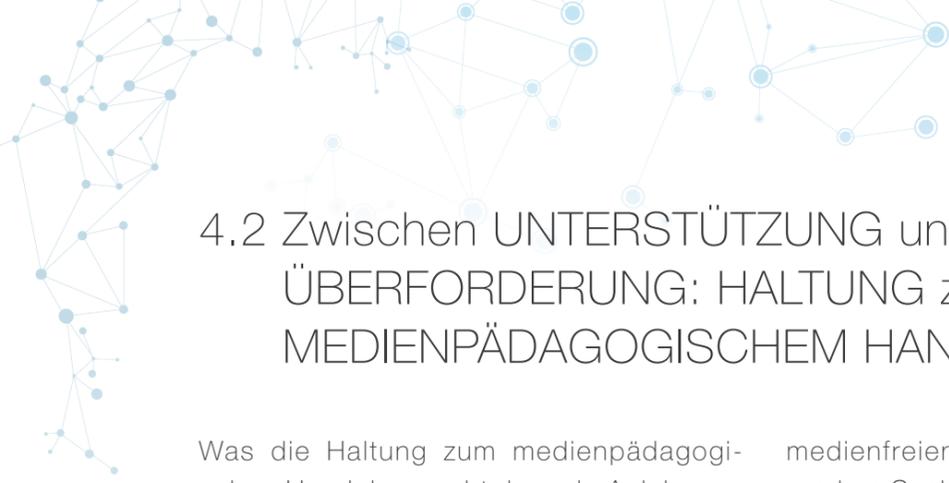


Abbildung 2: Kompetenzbereiche in den KMK-Strategien

Quelle: Eigene Darstellung nach KMK Kultusministerkonferenz (2016)



4.2 Zwischen UNTERSTÜTZUNG und ÜBERFORDERUNG: HALTUNG zu MEDIENPÄDAGOGISCHEM HANDELN

Was die Haltung zum medienpädagogischen Handeln angeht, kann in Anlehnung an Irion (2016) zwischen vier Begründungssträngen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundschule unterschieden werden: lebensweltbezogene, zukunftsbezogene, lernbezogene und effizienzbezogene Begründungen (S. 4 ff.). Zukunfts- und effizienzbezogene Begründungen kommen dabei nur vereinzelt vor. So spricht beispielsweise die Leiterin (52) aus Edelberg an, dass ein Einsatz von digitalen Medien im Offenen Ganztage zukunftsorientiert („das ist auch für die Zukunft“) sei, man brauche „das Internet und den Umgang damit“ überall. Die Fachkraft in Blumenthal (50) sieht Möglichkeiten dagegen nur, wenn es um Projekte unter professioneller medienpädagogischer Leitung geht, denn nur dann – so ihre Begründung – würden die Kinder ja etwas „leisten“, dann „machen die was“. Für sie ist also Medienbildung nur unter Gesichtspunkten von Effizienz und Leistung sinnvoll. Mehrheitlich lassen sich die Einstellungen der Fachkräfte aber lern- oder lebensweltorientierten Begründungen zuordnen.

Zwischen Lern- und Lebensweltorientierung

Wichtig erscheint hier, dass es auch in der Primarstufe unter den befragten Fachkräften nach wie vor einige gibt, die dem Einsatz digitaler Medien eher skeptisch gegenüberstehen (vgl. auch Friedrichs-Liesenkötter 2016; Schubert et al. 2018a). Diese (oft eher älteren) Fachkräfte wünschen sich den Offenen Ganztage als

medienfreien Raum und möchten gerne „andere Sachen machen“ (Fachkraft, w, 53, Dornen). Dies hängt auch damit zusammen, dass es ihnen weniger gelingt, mit der Medienbildung für sie handlungsleitende (pädagogische) Werte zu verbinden. So bezeichnet sich eine Fachkraft (w, 55, Mondenau) als ein „bisschen von der alten Schule“ und möchte mit den Kindern lieber „raus in die Natur, in den Wald gehen“. Da die Zeit im Offenen Ganztage begrenzt ist und einige Fachkräfte zudem die Befürchtung haben, dass die Kinder „zu Hause nicht mehr draußen sind“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel) bzw. die Kinder „zu Hause schon genug am Tablet herum[dümpeln]“ (Fachkraft, w, 27, Waldlach), setzen sie ihre Schwerpunkte lieber auf Natur- und Bewegungserlebnisse und geben damit diesen Bildungsbereichen Priorität. Medieneinsatz sei eher etwas für „Regentage“, so die Leitung (w, 59) aus Blattingen. Zudem haben einige Einrichtungen schlechte Erfahrungen mit dem „Mitbringtag“, an dem die Kinder ein Spielzeug mitbringen können, gemacht. So schildert die Fachkraft aus Mondenau (w, 55):

„Keiner hat mehr mit dem anderen gesprochen, keiner hat irgendwie was gemacht, die haben sich auch nicht wegbewegt von dem Platz, auf dem sie saßen. Und das war ziemlich erschreckend für mich.“

Auch Fantasie oder Wissenserwerb, beispielsweise „was ein Gänseblümchen ist“ (Leitung, w, 52, Edelberg), verbinden diese

Fachkräfte nicht mit Medien. Die Leitung aus Edelberg räumt allerdings auch ein, dass ihr hier die Erfahrung fehlt, wie digitale Medien (auch kreativ und wissensbezogen) in der pädagogischen Arbeit eingesetzt werden könnten, und sie sich mit der Medienpädagogik „erst mal [...] richtig auseinandersetzen“ müsste, um dies zu beurteilen. Andere möchten sich lieber nicht mit digitalen Medien auseinandersetzen und begründen dies mit einer eher „gefühlstechnischen Entscheidung“ (Fachkraft, w, 44, Edelberg). Dies ist ein Hinweis darauf, dass bei einigen Fachkräften Ängste und Unsicherheiten die notwendige Auseinandersetzung mit dem Thema erschweren (vgl. auch Reichert-Garschhammer 2018, S. 29).

Anders hingegen diejenigen Fachkräfte, die den Einsatz digitaler Medien lernorientiert begründen (können). Einige Fachkräfte sehen hier das Potenzial, die Kinder in ihrer Lernentwicklung – nicht nur bei den Hausaufgaben – zu unterstützen. Sei es, dass sie lernen, „sich selbst zu helfen“, wenn sie Suchmaschinen bei Hausaufgaben einsetzen (Leitung, w, 31, Waldlach) oder YouTube-Videos anschauen, um Lerninhalte des Unterrichts am Nachmittag „als Lerneffekt“ vertiefen zu können (Leitung, w, 33, Wurzelheim). Die Fachkräfte sehen digitale Medien hier auch als Werkzeuge, die das spielerische Lernen fördern: „Die lernen das, ohne zu wissen, dass die das lernen“ (Leitung, w, 46, Blumenthal). Die Leitung (w, 55) aus Pustelreuth wünscht sich deshalb, dass digitale Medien zum „Handwerkszeug werden [müssen] von allen Pädagogen“. Digitale Medien sind für sie ein „Hilfsmittel, um Inhalte zu transportieren“ und sollten deshalb auch als solche behandelt werden (ebd.). Die Fachkraft (w, 24) aus Wurzelheim betont darüber

hinaus, dass der Ganztage einen Ort der „informellen Bildung“ darstelle und deshalb Medienbildung hier viel besser aufgegriffen werden könne, weil es weniger Bildungsbarrieren gibt.

Je jünger die Fachkräfte sind bzw. je stärker Medien Teil ihrer Lebenswelt sind, desto eher betonen sie die Lebensweltorientierung in der Medienbildung. Diese Fachkräfte sehen die vielfältigen Bezüge der Medien zum Alltag der Kinder und sind der Meinung, „wenn wir das ignorieren, dann machen wir ja auch einen Fehler“ (Leitung, w, 33, Wurzelheim). Deshalb thematisieren sie die Medienerfahrungen der Kinder besonders häufig in Gesprächen oder lassen sich bei „Mitbringtagen“ – wie in Wurzelheim oder Taufersch – die Lieblingsspiele der Kinder zeigen bzw. spielen mit ihnen gemeinsam. Gerade in der (zukünftig möglichen) Nutzung von Tablets sehen diese Fachkräfte ein großes Potenzial für kreative Medienarbeit, weil Tablets hier eine große „Alltagsnähe“ aufweisen (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim). Ihre Arbeit sei in gewissen Punkten auch „Aufklärungsarbeit“, damit die Kinder lernen, „was sich auch alles verbirgt im Internet“ (Leitung, w, 55, Edelberg) und damit dort, wo sie sich häufig bewegen.

Diese Fachkräfte sehen in ihrer pädagogischen Arbeit darüber hinaus das Potenzial, den Kindern zu zeigen, was (kreativ) „machbar [ist] mit Medien“ (Fachkraft, w, 55, Mondenau), und wollen ihnen damit andere Zugänge bieten als in der privaten Mediennutzung. Viele Fachkräfte beobachten darüber hinaus, dass die Kinder „sehr alleine gelassen“ seien, wenn sie zu Hause Medien nutzen (Leitung, w, 59, Seenhimmel) und die Eltern damit zum Teil ihrer „Sorgerechtpflicht“ (Fachkraft, w, 53, Dornen) nicht gerecht würden.

Die Fachkräfte wollen deshalb bewusst einen Gegenpol zum Medienumgang zu Hause setzen. Der Medienumgang zu Hause sei „nicht besonders pädagogisch, sondern wirklich einfach aus Langeweile, Ablenkung, weil die Eltern keine Lust haben, keine Zeit haben“, die Kinder würden die Medien dort „sehr unkontrolliert und nicht altersentsprechend nutzen“ (Leitung, w, 33, Wurzelheim).

Da sie der Meinung sind, dass sie nicht in die Erziehung der Eltern eingreifen können (Leitung, w, 55, Edelberg) bzw. ihnen hier „allen die Hände gebunden sind“ (Fachkraft, w, 55, Mondenau), fühlen sich die Fachkräfte verantwortlich, die fehlende Medienbildung zu Hause zu kompensieren. Dies bedeutet, dass sie die Medienerfahrungen mit den Kindern thematisieren, zum Teil bei nicht altersgerechten Inhalten die Eltern ansprechen oder sich hier selbst in der Vorbildfunktion sehen und den Kindern zeigen, „dass es auch mal gut ist, wenn man es dann wegsteckt“ (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim).

Bildungsziele für die Medienbildung

Bildungsziele zu formulieren und umzusetzen ist ein wesentlicher Bestandteil von medienpädagogischer Kompetenz. Den Fachkräften gelingt dies unterschiedlich gut. Während einige, wie weiter oben angesprochen, anderen Bildungsbereichen den Vorzug geben, was auch auf das Fehlen von Praxiserfahrungen und notwendigen Kompetenzen zurückgeführt werden kann (vgl. Reichert-Garschhammer 2018; vgl. Kapitel 6.2), sehen andere große Potenziale im Einsatz digitaler Medien. Den Fachkräften geht es dabei vor allem darum, die Bildungsbereiche zu identifizieren, in denen sich mit den Medien „sinnvolle Dinge“ machen lassen (Fachkraft, w, 55, Mondenau). Das können wie in Mondenau

gemeinschaftlich gestaltete Fotodokumentationen oder Filmprojekte sein und damit die Förderung von Kreativität und Selbstbestimmung. Gerade der Aspekt des Selbst-ausprobieren-Könnens hat für einige Fachkräfte einen hohen Stellenwert, wenn die Kinder in einem Computerführerscheinkurs beispielsweise aus eigenen Erfahrungen lernen und der Kurs deshalb „mehr auf das Selber-Tun“ zielt, „sprich, Texte schreiben, Bilder malen, selber mal was recherchieren“ (Fachkraft, m, 34). Auch die Leiterin (w, 59) in Seenhimmel spricht sich dafür aus, die Kinder eigene Erfahrungen machen zu lassen: „Sie müssen probieren dürfen, sie müssen ausprobieren dürfen. Ich denke immer, das, was ich selber mache, bleibt am besten hängen.“

Andere sehen hier vor allem die Förderung schwächerer Schüler*innen, wenn beispielsweise wie in Seenhimmel eine Übersetzungs-App eingesetzt wird, um die Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen zu integrieren (Leitung, w, 59) oder andere Apps und Programme genutzt werden können, um Mathe oder Lesen und Schreiben zu üben.

Die Fachkräfte in Wurzelheim betonen darüber hinaus die Möglichkeit, auch Ziele der politischen Bildung bereits in der Grundschule anzugehen:

„Also wenn es gerade zum Beispiel um interkulturelle Kompetenzen geht. Also es gibt ja so zum Thema Islam verschiedene Videos oder auch zur politischen Bildung, aber so ganz niedrigschwellig.“ (Leitung, w, 33, Wurzelheim)

Neben interkulturellen Kompetenzen können aus Sicht einiger Fachkräfte auch soziale Kompetenzen im Zuge der Medienbildung erworben werden. Insbesondere dann,

wenn Medien im Ganztage gemeinschaftlich genutzt werden. So zielen die Projekte der aktiven Medienarbeit in Taufisch und Pustelreuth darauf, „etwas Cooles“ „miteinander als Gruppe“ zu machen und gerade nicht alleine vor sich hin zu „dadeln“ (Leitung, w, 56, Taufisch). Zu den sozialen Kompetenzen gehört auch, die Kinder dabei zu unterstützen, „gesündere Wege der Konfliktbewältigung“ zu lernen und ihnen einen Weg aufzuzeigen, wie sie in und außerhalb von Computerspielen ihre Wut und Aggression besser bewältigen können (Leitung, w, 33, Wurzelheim).

Diejenigen, die bereits kreativ mit den Kindern gearbeitet haben, sehen die aktive Medienarbeit auch als Entwicklungspotenzial für sich selbst. So berichtet beispielsweise die Fachkraft (w, 44) aus Pustelreuth, dass sie es selbst „schön fand“, beim Hörspielprojekt zu sehen, „dass es eigentlich so viel Freude und Spaß gemacht hat“ – auch ihr selbst. Und dass dies auch die Mühe wert war, sich in ein unbekanntes Medium einarbeiten zu müssen.

Zukünftig möchten einige Fachkräfte noch stärker den Fokus darauf legen, konkrete Medienkompetenzen bei den Kindern aktiv zu fördern. Dies bewusst „pädagogisch zu gestalten“ ist dabei ihr großes Anliegen (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim). Die Grundschule in Wurzelheim denkt deshalb darüber nach, zukünftig eine AG zu sozialen Medien anzubieten, um diese Welt mit den Kindern gemeinsam zu erkunden und dabei auch Risiken wie den Datenschutz thematisieren zu können.

Die Fachkräfte zeigen sehr unterschiedliche Haltungen gegenüber digitalen Medien. In den Interviews wurde deutlich, dass die eigene Medienaffinität und Medienkompetenz hier eine wichtige Rolle spielt (vgl. Kapitel 6.2). Denjenigen Fachkräften, die selbst digitale Medien kaum oder nur zu „Informationszwecken“ (Fachkraft, w, 53, Dornen) nutzen, für die diese Medien lediglich ein „Nutzungsobjekt“ (Leitung, w, 59, Blattingen) darstellen und die damit weder Freude oder Spaß noch einen pädagogischen Sinn verbinden können, fällt es schwer, sich mit der lebensweltlichen Nutzung der Kinder auseinanderzusetzen. Zum Teil erleben sie sich auch als „hilflos“, wenn die Kinder von ihren Erfahrungen auf der Playstation erzählen und sie sich fragen, „was erkläre ich ihnen jetzt?“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel). Anders als anderen Fachkräften ist es der Leitung aus Seenhimmel aber gelungen, den „Mordsrespekt“, den sie vor den digitalen Medien hatte, zu überwinden. Auch wenn sie manchmal „nicht geduldig“ genug ist, neue Dinge zu lernen. Hier hat der Leitung ihre starke Kindorientierung in ihrer pädagogischen Arbeit geholfen und der Wunsch, gerade die schwächeren Schüler*innen zu unterstützen, die zu Hause keinerlei Medienbildung erfahren. Wer sich wie der leidenschaftlich spielende Erzieher aus Taufisch oder die jüngeren Fachkräfte aus Waldlach und Wurzelheim selbst privat häufig mit digitalen Medien auseinandersetzt, dessen Haltung ist deutlich offener – nicht nur dem digitalen Medienumgang der Kinder gegenüber, sondern auch hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien in der Einrichtung. Wer darüber hinaus – wie die Fachkräfte in Pustelreuth, Wurzelheim, Seenhimmel und Taufisch – mit den digitalen Medien weitere Bildungsziele verbinden kann, hat insgesamt ebenfalls eine positivere Haltung.

5 PRAKTIZIERTE MEDIENKOMPETENZFÖRDERUNG im OFFENEN GANZTAG

Der Frage, inwiefern und auf welche Weise Medienkompetenzförderung im Offenen Ganztage von Grundschulen praktiziert wird, widmet sich das nachfolgende Kapitel. Dabei wird unterschieden zwischen rezeptiver, reproduktiver und produktiver Medienarbeit sowie dem Einsatz digitaler Medien im Rahmen von Informationsrecherchen. Zur besseren Anschaulichkeit werden exemplarisch Beispiele einzelner Einrichtungen angeführt.

Die Aussagen der Fachkräfte vermitteln dazu ein sehr diverses Bild. Während in manchen Betreuungseinrichtungen bisher kaum digitale Medien eingesetzt werden, sind diese in anderen bereits fest mit Blick auf zukünftige Entwicklungen im Ganztagsbereich verankert. Tabelle 3 gibt einen Überblick darüber, was zu den vier Einsatzformen in den zehn Ganztageeinrichtungen bisher schon gemacht wurde.

SCHULE/ MEDIENNUTZUNG	REZEPTIV	REPRODUKTIV	AKTIV	INFORMATION- RECHERCHE
Blattingen	-	✓	-	✓
Mondenau	✓	-	✓	✓
Waldlach	✓	✓	-	✓
Taufrisch	✓	✓	✓	-
Edelberg	✓	✓	-	-
Blumenthal	✓	-	-	-
Seenhimmel	✓	✓	-	-
Wurzelheim	✓	✓	-	✓
Dornen	-	✓	-	-
Pustelreuth	✓	-	✓	✓

Tabelle 3: Bisheriger Medieneinsatz in den Offenen Ganztageeinrichtungen
Quelle: Eigene Darstellung anhand der Informationen aus den Interviews

Aktive Medienprojekte wurden bisher nur vereinzelt durchgeführt. Eine größere Rolle spielen Gespräche über Medien, also reproduktive Medienarbeit und Informationsrecherchen mithilfe von

digitalen Medien. Die Fachkräfte berichten auch von rezeptiver Mediennutzung, betonen aber, dass es sich dabei um Ausnahmen handelt.

5.1 SITUATIONSBEDINGT und ZEITLICH BEGRENZT: REZEPTIVE MEDIENARBEIT

Rezeptive Medienarbeit findet im Offenen Ganztage in Form kurzer Filme, Videos und Fotos, die gemeinsam angeschaut werden, oder der Rezeption von Hörspielen und Musik statt. Die gezeigten Inhalte werden nicht willkürlich ausgewählt, insbesondere bei Filmen und Videos, sondern gezielt zu einem bestimmten Thema, wie die Leitung in Seenhimmel (w, 59) beschreibt: „[...] dass wir irgendwas, vielleicht was Passendes gerade zu irgendeinem Thema dahaben.“ In Pustelreuth wird das Anschauen von Dokumentationen vordergründig dazu genutzt, Themen aus dem Schulunterricht weiter zu vertiefen. So wurden vor einiger Zeit zum Thema Nachhaltigkeit „[...] paar Filme, Dokumentationsfilme angeguckt, was überhaupt Nachhaltigkeit ist“ (Fachkraft, w, 44, Pustelreuth).

Generell sind derartige Gelegenheiten eher selten und meist mit bestimmten Umständen verknüpft, wie beispielsweise schlechtem Wetter oder den vorherrschenden Abstandsregelungen aufgrund der Corona-Pandemie. Im überwiegenden Teil der betreffenden Ganztageangebote wird die rezeptive Mediennutzung situativ und eher spontan umgesetzt und im Vergleich zu Sportangeboten und Spielzeit an der frischen Luft, die im Tagesablauf immer vorgesehen sind, meist als Alternativprogramm angesehen.

Pädagogische Arbeit als Ausgleich zum Medienumgang zu Hause

Es scheint plausibel, dass die beschriebene Form des Medieneinsatzes auch damit zusammenhängt, dass das reine Konsumieren von digitalen Medien, mit dem die rezeptive Nutzung verknüpft wird, der Haltung vieler Fachkräfte entgegensteht, die mit ihrer pädagogischen Arbeit bewusst einen Gegenpool zum Medienumgang zu Hause setzen wollen (vgl. Kapitel 4). Hinzu kommt, dass einzelne Fachkräfte bereits negative Erfahrungen mit der rezeptiven Nutzung im Offenen Ganztage gemacht haben. Die Leitung in Mondenau (w, 63) erzählt von einem „Medienmitbringtag“, der bereits zweimal durchgeführt wurde, aufgrund der negativen Erfahrungen aber nicht noch einmal wiederholt werden wird:

„Und dann, als wir das zweite Mal diesen Tag angeboten haben, dann haben alle Kinder entweder ein Handy dabei gehabt oder ein Tablet, und dann saßen sie in den Räumen jeder am Boden und hat irgendwelche Spiele gespielt und keiner hat mehr mit dem anderen gesprochen, keiner hat irgendwie was gemacht, die haben sich auch nicht wegbewegt von dem Platz, auf dem sie saßen. Und das war ziemlich erschreckend für mich, muss ich sagen. Und das war dann so, ich dachte, vielleicht bedeutet das für viele Kinder einfach nur, 'Ich kann tolle Spiele machen'. Ja, was anderes, glaube ich, gerade in der ersten, zweiten Klasse, machen sie nicht.“ (Leitung, w, 63, Mondenau)

Auf der anderen Seite gibt es Aspekte, wie das gemeinsame Betrachten von Fotos, die in der Regel positiv behaftet sind. In Mondenau werden zu bestimmten Anlässen wie beispielsweise der Weihnachtsfeier Bilder gemacht, die dann mit den Kindern gemeinsam angeschaut werden, „wie so ein kleines Kino“ (Fachkraft, w, 55, Mondenau). Derartige Aktionen lösen den Fachkräften zufolge bei den Kindern meist sehr positive Reaktionen aus.

Rezeptive Mediennutzung als Anlass für Gespräche über Medien

Auch in Taufrisch wurden bereits positive Erfahrungen mit rezeptiver Nutzung an den privaten Geräten der Kinder gemacht. Das Team vertritt die Ansicht, dass auf Augenhöhe mit den Kindern über Mediennutzung gesprochen bzw. damit umgegangen werden soll. Um mit den Kindern in Austausch zu gehen, werden gemeinsam Spiele an Konsolen gespielt. Rezeptiv muss demnach nicht zwingend rein konsumierend bedeuten, sondern kann auch mit einer aktiven Auseinandersetzung mit den Medien und damit einer Gelegenheit für reproduktive Medienarbeit einhergehen.

Diesen Ansatz verfolgt auch das Team in Wurzelheim. In dieser Einrichtung werden gemeinsam mit den Kindern kurze Filme zum Beispiel über Mobbing oder unterschiedliche Kulturen, Religionen und Feste angeschaut und anschließend nachbesprochen. Der Austausch und damit verknüpft die Aufarbeitung der Inhalte ist den Fachkräften dabei besonders wichtig:

„[...] auf die Inhalte zu achten, wirklich auf die Inhalte eingehen, was da genau konsumiert wird. Was für ein Lifestyle da transportiert wird und Frauenbild, ein Männerbild, ein Gesellschaftsbild. Das, finde ich, ist eigentlich das, was auch ankommt bei den Kindern und was hier auch reproduziert wird, Songtexte, Videoinhalte, auch was die dann spielen, ob da geballert wird. Das ist dann eigentlich das, mit dem wir dann hier konfrontiert sind, weil sie dürfen es ja bei uns nicht machen, aber es beschäftigt sie ja weiterhin. Das ist ja Teil von dem, was sie gerade denken, was sie fühlen. Also das fände ich wirklich wichtig, dass da inhaltlich viel thematisiert wird, weil es ist jetzt eigentlich egal, ob sie es über das Smartphone, über den PC oder über das Tablet sich anschauen, sondern vielmehr geht es viel darum, was sie sich da eigentlich anschauen und wie sie dann aber auch damit umgehen.“ (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim)

5.2 PRÄVENTIV vs. PROBLEMZENTRIERT: REPRODUKTIVE MEDIENARBEIT

Digitale Medien sind Teil der Lebensrealität der Grundschüler*innen und demnach auch Teil ihrer Gespräche und Handlungen. Die Fachkräfte berichten davon, dass sie entweder direkt von den Kindern von deren Mediennutzung erfahren oder etwas davon bei Rollenspielen und Unterhaltungen zwischen den Schüler*innen mitbekommen.

Der Umgang mit diesen Erfahrungen ist in den Einrichtungen sehr unterschiedlich. Das Team in Taufrisch schafft gezielt Situationen für Anschlusskommunikation, um auf Augenhöhe mit den Kindern in den Austausch zu gehen, von diesen selbst zu erfahren, welche Medien und auf welche Weise sie diese nutzen. Die Fachkräfte wollen den Kindern nicht einfach etwas vorschreiben, sondern erreichen, dass diese selbst ins Reflektieren kommen und dann das Gespräch mit ihnen suchen. Zu diesem Zweck wurde ein Medientag veranstaltet, zu dem die Kinder eigene Geräte mitbringen durften,

„[...] um zu zeigen, hey, was habe ich, sich untereinander auszutauschen, was nutze ich, was nutzt du, wie funktioniert das, was habe ich schon rausgefunden, was hast du rausgefunden und wo sind dann auch vielleicht die Gefahren, auf die man hinweisen muss?“ (Fachkraft, m, 34, Taufrisch)

Reproduktive Medienarbeit als Basis für Elternarbeit

In derselben Einrichtung wurde auch eine Befragung mit den Kindern durchgeführt, in deren Rahmen diese Angaben zu ihrer

Mediennutzung gemacht haben, die dann aufbereitet und auf einem Elternabend mit den Eltern besprochen werden sollten. Das habe aufgrund der Corona-Pandemie leider nicht stattgefunden, den Ansatz wollen die Fachkräfte aber weiterhin verfolgen:

„Wir haben einen Spieletag mit mitgebrachten Spielen, haben uns die angeschaut, haben die besprochen. Die Kinder haben sie vorgestellt, wir haben einen Fragebogen dazu gemacht für die Kinder über ihre Mediennutzung und was sie über Mediennutzung wissen.“ (Leitung, w, 56, Taufrisch)

Neben Taufrisch hat auch das Team in Seenhimmel die reproduktive Medienarbeit auf Elternabenden eingebunden bzw. Rückschlüsse aus dieser genutzt, um den Eltern bestimmte Themen näherzubringen. Die Leitung in Seenhimmel berichtet von der Auseinandersetzung mit dem Thema Medien

„[...] im Rahmen eines Elternabends und der war auch relativ gut besucht. Ich glaube, dreißig Eltern hatten sich da eingefunden, und haben dann eben viele Fragen gehabt, wie sie eben zum Beispiel Handys sperren können oder nur bestimmte Anwendungen erlauben können.“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel)

In dieser Einrichtung findet zudem regelmäßig ein „Kinder-Parlament“ statt, in dessen Rahmen bestimmte Themen, die dem Team auffallen, thematisiert werden.

Situatives, problembezogenes Herangehen

Der von den Teams in Taufrisch, Seenhimmel und auch Wurzelheim (vgl. Kapitel 5.1, rezeptive Mediennutzung) verfolgte, präventive Ansatz ist eher eine Ausnahme. In den anderen Einrichtungen ist die reproduktive Medienarbeit vordergründig situationsbedingt und von den Fachkräften initiierte Gespräche mit den Kindern über ihre Mediennutzung sind oftmals problembezogen. Wenn den Betreuer*innen etwas Ungewöhnliches oder Bedenkliches auffällt, suchen sie das Gespräch. Beispielsweise wenn Kinder sehr müde sind oder von bestimmten Computerspielen erzählen, die den Fachkräften dem Alter der Kinder nicht angemessen erscheinen. So wurden in zwei Einrichtungen Gesprächsrunden zu bestimmten Themen oder Anlässen mit mehreren Kindern geführt. Zu diesen Anlässen gehören auch Situationen, in denen Kinder die schuleigenen Regeln zur Mediennutzung missachten, wie die Leitung in Blattingen erzählt: „Und dann ergibt sich oft so [eine] Gesprächsrunde, dass wir sagen: Es ist nun mal so in der Hausordnung“ (Leitung, w, 59, Blattingen).

Als Grund dafür, dass die Themen zwar aufgegriffen, aber oft nicht weiter vertieft werden, sehen die Fachkräfte zum einen die fehlenden Ressourcen: „Also man greift schon thematisch auf, aber für die Umsetzung hat man hier halt nicht viel Möglichkeiten“ (Leitung, w, 31, Waldlach). Zum anderen scheint auch die Bewertung der eigenen Medienaffinität eine Rolle zu spielen. Die Fachkraft in Mondenau (w, 55) gibt in solchen Situationen die Verantwortung lieber an ihre Kolleg*innen ab, die jünger sind oder sich ihrer Meinung nach besser auskennen:

„Ich bin selber da nicht so involviert, ich denke, da sind unsere jüngeren Mitarbeiter, die einfach sich auskennen und vielleicht die Kinder dann, weil sie jünger sind, achtzehn oder neunzehn, einfach mehr erzählen, dass sie das oder das machen, auf YouTube gesehen haben [...].“ (Fachkraft, w, 55, Mondenau)

Auch die Leitung in Seenhimmel fühlt sich mit dieser Aufgabe teilweise überfordert und ist unsicher, ob ihre Erfahrungen dafür ausreichen bzw. ihre Ansichten den aktuellen Vorgaben entsprechen:

„Also ich stand ziemlich hilflos davor, als die mir dann alle erzählten, was sie für Spiele an der Playstation spielen, da habe ich wirklich gedacht, ja, was erkläre ich ihnen jetzt. Dass ich das nicht gut finde oder ich weiß, dass andere das anders sehen. [...] da bin ich selber auch manchmal ein bisschen im Zweifel, ob meine Ansichten da nicht vielleicht doch veraltet sind, oder ob ich da einfach manche Dinge, ja, einfach nicht weiß, weil ich diese Sachen nie genutzt habe [...].“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel)

Die Strukturen im Offenen Ganztage bieten gute Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung mit der individuellen Mediennutzung der Kinder. Anders als Lehrkräfte haben die pädagogischen Fachkräfte im Offenen Ganztage einen direkteren Zugang zur (medialen) Lebenswelt und können aus den Erzählungen direkt mit den Kindern ins Gespräch kommen, wie die Fachkraft in Wurzelheim erläutert:

„[W]elche Sängerin, Schauspielerin, YouTuberin, Influencerin, was weiß ich, die gerade interessiert, denke ich, können wir viel mehr mit den Interessen der Kinder arbeiten. Und es geht ja bei

uns auch eher so um informelle Bildung. Also, wir arbeiten jetzt nicht gezielt dran, die Themen aus dem Unterricht jetzt noch aufzugreifen am Nachmittag.“ (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim)

5.3 Zwischen IDEENREICHTUM und FEHLENDER VORSTELLUNG: PRODUKTIVE MEDIENARBEIT

Im Hinblick auf die produktive Medienarbeit sind die Unterschiede zwischen den Einrichtungen besonders deutlich sichtbar. Generell spielt die produktive Medienarbeit in den beteiligten Ganztageeinrichtungen (noch) keine allzu große Rolle.

Einzelne Teams setzen digitale Medien (bspw. das Tablet) als Werkzeug zum eigenständigen Fotografieren oder Filmen ein, wobei eher die älteren Kinder selber aktiv werden dürfen. Gerade bei der produktiven Mediennutzung scheinen die Fachkräfte vermehrt Unterschiede bezüglich des Alters der Kinder zu machen. So dürfen im Ganztagsangebot der Grundschule Mondenau nur Kinder aus der 3. und 4. Klasse selber das Tablet bedienen, wenn zu besonderen Anlässen gefilmt wird. Die jüngeren Kinder dürfen bei Fotostories, die der „Bufdi“ erstellt, lediglich Bildunterschriften beisteuern. Die Fachkraft (w, 55) hat bereits ausprobiert, die Kinder die Bildbearbeitung selbst machen zu lassen, hält das aber für zu schwierig und zeitaufwendig.

Generell gibt es plausible Hinweise auf einen Zusammenhang mit den Vorerfahrungen des pädagogischen Personals. Sind bereits Vorkenntnisse oder konkrete Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Medien vorhanden, werden diese auch eigeninitiativ umgesetzt (vgl. Kapitel 4). Der Erzieher in Taufrisch (m, 34) hat sowohl privat als auch an seiner früheren Arbeitsstelle bereits Erfahrungen mit dem Einsatz und der Nutzung digitaler Medien gemacht, die er jetzt auch im Offenen Ganztage umsetzen will. Ein Medienkompass-Projekt, das er bereits im Hort realisiert hat, möchte er, sobald möglich, auf die Altersstufe der Grundschulkindern angepasst auch im Offenen Ganztage durchführen. Um den Kindern während der Schulschließung eine aktive Beschäftigungsmöglichkeit zu bieten, die sie von Zuhause aus umsetzen können, hat das Team in Taufrisch außerdem ein Minecraft-Projekt gestartet. Hintergrund war, den Kindern eine sinnvolle Beschäftigung und gleichzeitig eine Kontaktmöglichkeit mit Gleichaltrigen zu bieten:



„Und das war uns sehr wichtig, um einfach einen sicheren Rahmen für die Kinder zu bieten, dass es nicht etwas wird, wo jeder Hinz und Kunz sich da einloggen kann. Gerade auch, weil man ja immer eine begrenzte Anzahl von Personen hat, die gleichzeitig auf so einem Server spielen kann. Und damit sich auch nicht irgendwelche älteren Jugendlichen, Bekannten oder so was dann auf dem Server einloggen, der eigentlich für Grundschul Kinder gedacht ist und da Themen mitbringen, Rabatz machen oder so. Genau.“ (Fachkraft, m, 34, Taufrisch)

Externe Kooperation als Gewinn für produktive Medienarbeit

Auch wenn das Projekt nur begrenzt angenommen wurde, was die Fachkraft (m, 34) vor allem auf die nicht mobil nutzbare Version zurückführt, wird deutlich, dass sich das Ganztagssteam schon längere Zeit Gedanken dazu macht, wie digitale Medien sinnvoll und vor allem gewinnbringend eingesetzt werden können. Neben den vom Team selbst initiierten Projekten wurden in dieser Einrichtung zudem bereits mehrere Projekte mit und von einer externen Kooperationspartnerin durchgeführt. Die Leitung in Taufrisch (w, 56) bewertet dies sehr positiv und sieht darin insbesondere auch eine Chance, Medienkompetenzförderung mit anderen Bildungsbereichen zu verknüpfen.

Um die Kinder von Grund auf an die Mediennutzung heranzuführen, wurde in Pustelreuth mit einer Neigungsgruppe ein Computerkurs durchgeführt. Den Fachkräften

war es dabei wichtig, den Kindern erst einmal zu vermitteln, „was ist eine Maus, was ist ein Bildschirm, was ist eine Tastatur und das auch dann umgesetzt in Malen und mit tollen anderen Medien, auch mal den Kindern erklärt, was sind überhaupt Medien“ (Leitung, w, 55, Pustelreuth). Der Surf-Führerschein, den die Kinder im Rahmen des Kurses erwerben konnten, wurde wiederum für ein Greenscreen-Projekt als Voraussetzung dafür, ein Tablet ausleihen zu dürfen, herangezogen. Nur diejenigen Kinder, die den Führerschein erfolgreich absolviert hatten, durften ein Tablet ausleihen. Mit den Tablets sollten die Kinder im Internet geeignete Hintergründe auswählen und anschließend kurze Szenen spielen, die dann aufgenommen wurden. Die Leitung der Einrichtung (w, 55, Pustelreuth) schildert einen sehr positiven Eindruck des Projekts, sowohl hinsichtlich der Reaktionen der Kinder als auch deren schneller Auffassungsgabe und der dabei erworbenen Kompetenzen:

„Die Kinder saßen da mit einem Eifer und haben sich da also die tollsten Sachen überlegt. Und haben dann eben, der nächste Schritt war dann, dass sie sich über das iPad einen Hintergrund aussuchen. Also es waren zum Beispiel Kinder dabei, die wollten dann auf dem Mond landen, die haben sich dann halt einen Mond gesucht. [...] die haben das sofort kapiert, da hinten ist die grüne Wand, dann wurde ihnen vorne das Tablet erklärt, mit dem sie aufnehmen. [Und] ein paar Kinder haben dann quasi das Mikrophon gehalten.“ (Leitung, w, 55, Pustelreuth)

Zurückhaltung trotz positiver Reaktionen

Auch in anderen Einrichtungen kamen Projekte, in denen Medien aktiv genutzt wurden, bei den Kindern immer sehr gut an. Die Fachkräfte berichten von Begeisterung und großem Eifer, die sie bei den Kindern wahrgenommen hatten. Auch die Fachkraft in Blumenthal (w, 50) empfindet die Begeisterung der Kinder bei einem Medienprojekt, in dessen Rahmen sie selbst schauspielern und filmen durften, als sehr wertvoll. Aus diesem Grund sind aktive Medienprojekte wie das Erstellen von Filmen ihrer Meinung nach gut. Generell möchte sie den Kindern im Offenen Ganztage aber einen weitestgehend medienfreien Raum bieten, weil diese aus ihrer Sicht im Alltag schon oft genug mit Medien konfrontiert sind.

In anderen Einrichtungen wurde noch keine aktive Medienarbeit mit den Kindern durchgeführt. Die Fachkräfte in Blattlingen und Waldlach tun sich zum Teil auch schwer damit, über mögliche Einsatzformen nachzudenken:

„Ich habe da keine Erfahrung. Deswegen kann ich es schlecht sagen, muss ich ehrlich sagen. Es gibt natürlich wissensbegabte Kinder, die das natürlich gut annehmen [...] würden auch mitmachen, ja. Aber ich habe da keine richtige Vorstellung.“ (Fachkraft, w, 35, Blattlingen)

Die Fachkräfte führen selbst verschiedene Gründe für ihre Zurückhaltung an. Hier werden die fehlende Ausstattung, der größere Aufwand und Bedenken dahin gehend, ob Kinder im Grundschulalter die nötigen Kompetenzen dafür schon besitzen, genannt. Insbesondere aber die Erfahrungen und Vorkenntnisse der Fachkräfte und deren persönliches Engagement haben einen Einfluss darauf, ob produktive Medienarbeit im Rahmen des Offenen Ganztags stattfindet oder nicht. Können diese nicht auf das nötige Know-how sowie konkrete Ideen für Umsetzungsmöglichkeiten zurückgreifen, sind die Hürden für einen pädagogischen Einsatz digitaler Medien oftmals zu hoch.

5.4 Zwischen NOTWENDIGKEIT und RESSOURCENMANGEL: INFORMATIONSSRECHERCHE

Neben der reproduktiven Medienarbeit spielt in den Ganztageeinrichtungen vor allem der Einsatz digitaler Medien zur Informationsrecherche eine größere Rolle. Die Fachkräfte suchen regelmäßig gemeinsam mit den Kindern nach Informationen, Musik oder Bildern im Internet, wie eine Fachkraft beschreibt: „[...] sie sagen mir, was sie brauchen. Und dann suchen wir hier. Und ich zeige und spreche dann“ (Leitung, w, 59, Blattingen).

Digitale Medien zur Erledigung schulischer Aufgaben

Hier sehen die Fachkräfte einen Mehrwert, auch oder gerade im Rahmen der Ganztagsbetreuung und speziell während der Hausaufgabenzeit:

„[W]enn man selber oft keine Ahnung hatte, wie diese Blumen aussehen. Ja, dann zieht man halt doch mal sein Handy und googelt mal nach Bildern. Also solche Sachen fallen mir halt gerade ein, gerade in Bezug auf die Hausaufgaben, dass die Kinder vielleicht auch selbstständig mal googeln dürfen oder sich mal damit auseinandersetzen können, wie funktioniert denn das, was muss ich dafür tun, dass ich da hinkomme, wo ich eigentlich hinmöchte?“ (Fachkraft, w, 27, Waldlach)

Offenbar rückt der Schul- bzw. Bildungskontext die Relevanz von Informationsrecherchen anhand von digitalen Medien dabei noch zusätzlich in den Mittelpunkt. In den höheren Klassen müssen die Kinder teilweise bereits Referate vorbereiten, wofür in der Regel das Internet verwendet wird. Eine Fachkraft (w, 27, Waldlach) sieht es deshalb als sinnvoll an, bereits in der Grundschule den Umgang mit Suchmaschinen zu vermitteln. Dazu könne sie sich auch ein Projekt gut vorstellen. Wie genau das aussehen könnte, weiß sie aber noch nicht.

Fehlende Ressourcen stehen Medieneinsatz zur Informationsrecherche im Weg

Der Einsatz von digitalen Medien für die Informationsrecherche wird in den Einrichtungen unterstützt und aktiv umgesetzt, allerdings führt die fehlende mediale Ausstattung dazu, dass oftmals die Bürogeräte oder auch die privaten Smartphones der Fachkräfte genutzt werden müssen. Eine Fachkraft nutzt „mein Smartphone, oder auch unser(en) Arbeitslaptop, der dann halt einfach mal dazu dient, einfach mal Bilder in Google zu suchen, oder irgendwas dergleichen“ (Fachkraft, w, 27, Waldlach). Andere Dinge, wie das Erledigen von Hausaufgaben oder die Vorbereitung

von Referaten, seien dagegen aufgrund der fehlenden Ausstattung in den Einrichtungen oft gar nicht möglich, wie die Aussage der Fachkraft in Dornen (w, 53) verdeutlicht: „Bei Referaten ist das manchmal dann schon schade, also für Referate wäre es auch schon nützlich, müssen sie aber dann alles zu Hause machen“ (Fachkraft, w, 53, Dornen). Die Fachkraft in Wurzelheim wird hier noch etwas deutlicher. Neben der fehlenden Ausstattung und fehlendem Personal, um alle Nachfragen der Kinder zu beantworten, sieht sie auch die dadurch entstehende Unruhe und einen möglichen Missbrauch durch die Schüler*innen als Problem an:

„Also, das können wir auch teilweise gar nicht leisten, weil wenn da jeder eine Frage hat und der wird die nachschauen wollen, das geht nicht [...]. Das würde auch voll eine Unruhe einfach reinbringen, wenn dann da dauernd einer aufsteht und ich muss jetzt das nachschauen. Und wir sind ja dann auch nur zu zweit, da kannst du das auch nicht überprüfen, ob der nicht sich da heimlich doch YouTube-Videos reinzieht [...]. Also wir hatten das schon öfters, dass wir den Kindern dann gesagt haben: ´Ja gut, du darfst was nachschauen´, und zwei Minuten später lief halt irgendein Rap-Video. Und deswegen machen wir das nicht mehr.“ (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim)

Zudem äußern mehrere Fachkräfte, dass sie die Kinder nicht mit der Recherche im Internet alleine lassen könnten. Dafür erachten sie Grundschul Kinder und insbesondere die Erst- und Zweitklässler*innen noch als zu jung, wie die Leitung in Pustelreuth (w, 55) erläutert:

„[D]as zu verstehen, was da dahintersteckt, hinter diesem Internet, wer da dahinter ist und wie verzweigt diese Informationen und wo die alle herkommen, das ist eigentlich erst eine Sache ab der Fünften [...].“ (Leitung, w, 55, Pustelreuth)

Da nicht genug Personal vorhanden ist, um sicherzustellen, dass jedes Kind ausreichend begleitet wird, werden Internetrecherchen deshalb in der Regel zwar von den Kindern initiiert, beispielsweise durch Fragen, aber von den Fachkräften selbst durchgeführt.



6 RAHMENBEDINGUNGEN für den MEDIENEINSATZ

In diesem Kapitel steht die Frage im Mittelpunkt, unter welchen Rahmenbedingungen medienpädagogische Arbeit im Offenen Ganztag stattfindet. Dies umfasst zum einen die Struktur und die zeitlichen Abläufe, die Medienausstattung, die Personalressourcen und die räumlichen Gegebenheiten.

Zum anderen kommen hier individuelle Faktoren und Einflussfaktoren der pädagogischen Fachkräfte – ihre private Mediennutzung, ihre Medienaffinität und Medienkompetenz sowie ihr Ausbildungshintergrund – zum Tragen.

6.1 FLEXIBILITÄT vs. ABHÄNGIGKEIT: STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Im Gegensatz zum gebundenen Ganztag handelt es sich beim Offenen Ganztag um eine flexiblere, jahrgangsübergreifende Organisation. Im Qualitätsrahmen für Offene Ganztagsschulen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (ISB 2013) ist festgelegt, dass verlässliche Bildungs- und Betreuungsangebote an mindestens vier Wochentagen ab Unterrichtsende bis mindestens 16 Uhr stattfinden, von denen die Schüler*innen mindestens an zwei Nachmittagen verpflichtend teilnehmen müssen. Kernelemente des Offenen Ganztags sind die Mittagsverpflegung, die Hausaufgabenbetreuung und Freizeitaktivitäten (ISB 2013).

Flexible Betreuungszeiten begrenzen Räume für freizeitpädagogisches Handeln

In fast allen der zehn befragten Einrichtungen gibt es sogenannte Kurz- und Langgruppen. In den Kurzgruppen werden die Schüler*innen bis 14 Uhr betreut, das umfasst zumeist das gemeinsame Mittagessen und die Hausaufgabenbetreuung und eine kurze Freispielphase. Bei einer Schule beginnt die Hausaufgabenbetreuung erst um 14 Uhr und ist somit nur für die Langgruppe vorgesehen. Bei einer ländlichen Schule gehen alle Schüler*innen gemeinsam um 15.30 Uhr zum Bus. In drei der befragten Schulen können die Schüler*innen zwischen 14 und 18 Uhr stündlich abgeholt werden. Die meisten befragten Leitungen und Fachkräfte sehen einen Zeitraum für freizeitpädagogisches Handeln und damit auch gegebenenfalls Medienbildung frühestens ab 14 Uhr und somit Schüler*innen vorbehalten, die eine längere Betreuungszeit haben. Spätere Abholzeiten würden den Einsatz digitaler Medien, nach Meinung eines Befragten, begünstigen:

„Also da ist für uns auch ein großes Problem diese 15.00-Uhr-Abholzeit, die wir aber leider nicht abschaffen können. Wir sind jetzt aber am Überlegen, für nächstes Jahr die ein bisschen einzugrenzen, dass nur noch, wer da einen ‚größeren Bedarf‘ in Anführungszeichen hat, die nutzen kann. Also sprich Sportverein, Arzttermine und so. Damit einfach da weniger Kinder abgeholt werden, damit man größere Masse oder größere Möglichkeiten auch hat für pädagogische Angebote.“ (Fachkraft, m, 34, Taufersch)

Insgesamt schätzt der Großteil der Leitungen und Fachkräfte die Freizeit und die Zeit für pädagogische Angebote nach dem Mittagessen und der Hausaufgabenbetreuung eher als kurz ein – 30 Minuten bis maximal 1,5 Stunden. In manchen Fällen werden in der Langgruppe AGs angeboten, die die Kinder freiwillig besuchen können. Diese sind sehr vielfältig und richten sich vor allem nach den Interessen und Kompetenzen der Betreuungspersonen. Diese AGs oder Neigungsgruppen umfassen beispielsweise Sportangebote, Umwelt/Natur, Schach, Kreativität, Ernährung, Musik und Tanz. Teilweise sollen die Kinder die Gruppe für ein Schulhalbjahr festlegen, in anderen Einrichtungen gibt es ein

festgelegtes Programm für jeden Tag. Es wird immer wieder betont, dass es sich um freiwillige Angebote handelt und die Kinder auch von Tag zu Tag entscheiden können, worauf sie Lust haben. In einigen Einrichtungen wird der Schwerpunkt vor allem auf Freispiel, Bewegung und soziales Miteinander gelegt und zum Teil als Gegenpol zur Freizeitgestaltung zu Hause angesehen: „Weil ich bin der Überzeugung, dass viele von den Kindern danach wirklich Medien extensiv benutzen, wenn die nach Hause kommen.“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel)

In einigen Einrichtungen wird auch ein Ferienprogramm angeboten. Hier sehen die Fachkräfte zum Teil einen potenziellen Zeitraum zur Durchführung von Medienprojekten, da die Kinder schon morgens in die Einrichtung kommen und keine Hausaufgaben erledigen müssen.

Abhängigkeit von der medialen Ausstattung der Schule

Ein weiterer wichtiger Faktor, der den Einsatz digitaler Medien begünstigt oder hemmt, ist die Ausstattung. Bei den Befragungen wird deutlich, dass der Offene Ganztag selten über eine eigene mediale Ausstattung verfügt (vgl. Tabelle 4).

	IN DER SCHULE VORHANDEN (in geringer oder ausreichender Stückzahl)	IM GANZTAG VORHANDEN („In OGTS vorhanden“ und „Kann in OGTS von Schule verwendet werden“)
PC/Notebook	8 Schulen	7 OGTS (Blattingen, Mondenau, Blumenthal, Dornen, Pustelreuth: Laptops/PC werden v. a. für organisatorische Zwecke genutzt; Blattingen: Nutzung von PC über Computerraum der Schule)
Beamer	10 Schulen	5 OGTS
Tablet	6 Schulen	3 OGTS (Taufrisch: Zugang über Träger) (Pustelreuth: ausgeliehen)
Audio/Radio	9 Schulen	3 OGTS
Video/Film/Fernsehen	8 Schulen	2 OGTS
Overheadprojektor	6 Schulen	1 OGTS
Interaktives Whiteboard	4 Schulen	1 OGTS
Dokumentenkamera	10 Schulen	4 OGTS

Tabelle 4: Medienausstattung in den Einrichtungen

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Informationen aus den Fragebögen und Interviews

Die meisten Einrichtungen haben einen PC oder Laptop für die Alltagsorganisation (E-Mails für die Eltern, Arbeitszeitabrechnung, Recherchen ...), einige Befragte machen das aber auch zu Hause, zum Beispiel weil sie in der Schule kein WLAN haben. Bei der Befragung der Schulen geben vier Schulleitungen an, dass sie in der Schule kein WLAN haben, weitere vier, dass es weniger gut oder mangelhaft ist. Nur zwei Schulen verweisen auf gutes bis sehr gutes WLAN. Die Fachkraft (w, 44) aus Edelberg ist der Meinung, dass das Internet „halt einfach nicht genehmigt“ wird, „weil es kostet ja wieder Geld“. Sie – und offensichtlich auch die Lehrer*innen – nutzt ihr Handy, geht „ins eigene Internet“ und lädt dort etwas herunter, damit sie das „dann über den Beamer oder was den Kindern zeigen kann oder über den

Laptop“. Sie findet, „[a]ber so richtig damit arbeiten können wir in dem Sinne nicht“ (Fachkraft, w, 44, Edelberg). Der PC/Laptop wird nach Angaben der Befragten selten genutzt, um mit den Kindern medienpädagogisch zu arbeiten, um Ausmalbilder auszudrucken oder auch einmal eine Kindersendung anzusehen.

Wenn Medien eingesetzt werden, erfolgt das meist über die Schule. Im Fragebogen, den die Schulleitungen schriftlich beantwortet haben, wurden sie gebeten, anhand einer fünfstufigen Skala (sehr gut, gut, weniger gut, mangelhaft, nicht vorhanden) die technische Ausstattung zum digitalen Lernen an ihrer Schule einzuschätzen. In fünf Fällen wurde die technische Ausstattung zum digitalen Lernen als sehr gut oder gut eingeschätzt,

in weiteren vier Schulen als weniger gut oder mangelhaft. Eine Schulleitung beantwortete die Frage nach der Ausstattung zum digitalen Lernen mit „nicht vorhanden“. Am häufigsten gibt es einen Beamer und eine Dokumentenkamera, selten Tablets oder interaktive Whiteboards. Vier der befragten Einrichtungen geben an, die schulische Medienausstattung zu nutzen. Gerade in den als Lernhäuser gestalteten Schulen wird die mediale Ausstattung selbstverständlicher vom Offenen Ganztags mitbenutzt: „Es gibt WLAN. [...] Es gibt Whiteboards in jedem Klassenzimmer und die Klassenzimmer werden ja von uns mitbenutzt. Wir haben einen toll ausgestatteten Computerraum“ (Leitung, w, 55, Pustelreuth).

Aber auch hier gibt es manchmal Hürden, die Räume und ihre mediale Ausstattung auch nutzen zu können:

„Wir haben eben die Laptops und Beamer, da ist es oft so, dass wir uns das mit den Lehrern teilen müssen und das insofern schwierig ist, weil die Lehrer dann am Nachmittag teilweise in den Klassenzimmern da noch arbeiten, wir in den Gruppenräumen haben keine Medien. Manchmal findet sich vielleicht ein leeres Klassenzimmer, wo man das nutzen kann, aber da muss man halt auch Glück haben.“ (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim)

Darüber hinaus haben die pädagogischen Fachkräfte am Nachmittag nicht die gleichen Möglichkeiten wie die Lehrer*innen, das Schulnetz zu benutzen. So berichtet die Leitung der Schule Taufrisch, dass es an der Schule einen „Computerraum, ein Netzwerk für Kinder“ gibt, der momentan nur von Lehrkräften genutzt werden darf,

weil „die Rechte zur Nutzung der Programme beschränkt sich auf einen Kauf für die Lehrkräfte“. Die Kinder dürften die Geräte/Programme nutzen, allerdings dürften die pädagogischen Fachkräfte rein rechtlich nicht dabei sein: „Was jetzt irgendwie komisch ist bei Medienpädagogik“ (Leitung, w, 56, Taufrisch).

Unsicherheit durch fehlenden Austausch

Auch wenn die mediale Ausstattung in der Schule vorhanden ist, heißt das nicht, dass sie im Offenen Ganztags auch genutzt wird (vgl. Kapitel 7). In vielen Schulen gibt es diesbezüglich keine Kommunikation. So ist den pädagogischen Fachkräften zum einen oft nicht klar, was für eine Ausstattung in den Schulen vorhanden ist, zum anderen besteht Unsicherheit darüber, ob sie diese auch nutzen können:

„Ja. Ich meine, wenn/ [...] Also die, ich weiß, dass die in der Schule Computer, die haben ein Computerraum. Und wir, ich glaube, wir dürfen das eigentlich auch benutzen. Aber wir haben das so noch nie gemacht.“ (Leitung, w, 46, Blumenthal)

Weitere Unsicherheiten bereiten die Frage nach dem Datenschutz und wer den IT-Support übernimmt. Die Fachkraft (w, 44) aus Edelberg meint, dass „diese Datenschutz-Geschichte so aktiv wurde, dass man ja überhaupt nichts mehr machen kann“. Sie hat über ihren privaten Laptop gearbeitet und das „ist ja mittlerweile gar nicht mehr erlaubt“ (Fachkraft, w, 44, Edelberg). Den IT-Support der Schulen schätzen vier der befragten Schulleitungen als sehr gut oder gut ein. Weitere vier als weniger gut oder mangelhaft. Ein Schulleiter sieht diesen als nicht vorhanden.

Die befragten Ganztageseinrichtungen sind unterschiedlich groß und es werden zwischen 32 und 240 Kinder betreut (vgl. Tabelle 1). Die meisten Leitungen sind mit den personellen Rahmenbedingungen weitestgehend zufrieden. Das Team teilt sich meist in „Fach- und in Ergänzungskräfte“ (Leitung, w, 56, Taufirsch). Die Fachkräfte sind in der Regel Erzieher*innen (vgl. Tabelle 2). Ergänzungskräfte können zum Beispiel Student*innen, Bfdler*innen oder geringfügig Beschäftigte, meist Frauen mit Erfahrung, sein:

„Das ist ja auch ein Job, der nicht unbedingt so attraktiv ist für eine junge Frau, die Geld damit verdienen muss und einen Acht-Stunden-Job braucht. Bei uns arbeitet man zwischen drei und vier Stunden täglich und das auch nur von Montag bis Donnerstag, also viele auf 450-Euro-Basis, das kann ja nur eigentlich ein Zubrot sein oder eben eine kleine Verdienstmöglichkeit.“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel)

Die Ganztageseinrichtungen haben oft räumlich sehr unterschiedliche Voraussetzungen. Während die einen in einem vollausgestatteten Neubau untergebracht sind, befinden sich die anderen in einer sanierungsbedürftigen Schule. Andere haben in einem drei Kilometer entfernten Schulgebäude Räume zur Verfügung gestellt bekommen, nachdem die Eltern eine Petition eingereicht hatten, „die da richtig mal auf die Barrikaden gegangen [sind]“. In dieser Einrichtung waren die Kinder

„zum Teil dagesessen und haben sich die Ohren zugehalten, weil es ihnen einfach zu laut war ... wenn in einem Zimmer über vierzig Kinder sind, die sich bewegen, das kann nicht leise abgehen. Das funktioniert einfach nicht.“ (Fachkraft, w, 44, Edelberg).

Zusammenfassend lassen die Aussagen der Befragten darauf schließen, dass die medienpädagogische Arbeit im Offenen Ganztage begünstigt wird, wenn auf gut ausgestattete Räume (der Schule) zurückgegriffen werden kann. Darüber hinaus ist ausreichend Personal notwendig, sodass die Kinder in kleinere Gruppen, die in separaten Räumen sind, aufgeteilt werden können. Außerdem sollten diese Kleingruppen ausreichend Zeit zur Verfügung haben. Diese Rahmenbedingungen sind bisher im Offenen Ganztage so noch nicht gegeben.

6.2 PERSÖNLICHES INTERESSE als VORAUSSETZUNG: INDIVIDUELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Neben den strukturbedingten Voraussetzungen sind insbesondere die individuellen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren entscheidend für das Gelingen von medienpädagogischem Handeln (vgl. Kapitel 3). Welche persönlichen Voraussetzungen bringen die Mitarbeiter*innen des Offenen Ganztags für einen Einsatz digitaler Medien oder medienpädagogisches Arbeiten mit?

Private Nutzung ist beschränkt auf Informationen, Kommunikation und Alltagstätigkeiten

Zwar haben die meisten Fachkräfte selbst ein Smartphone und nutzen auch das Internet, die Nutzung beschränkt sich jedoch zumeist auf Recherche und Kommunikation. Für viele steht im Mittelpunkt, sich auszutauschen und in Kontakt zu bleiben. Dazu werden vor allem soziale Netzwerke und Messengerdienste genutzt. Neben Suchmaschinen und Wikipedia für Recherchen wird online eingekauft, Onlinebanking genutzt oder es werden alltagsorganisatorische Dinge erledigt. Der Großteil der Befragten nutzt digitale Medien sehr häufig. Eine Fachkraft stellt fest, sie könne sich „keinen Tag vorstellen, dass ich Medien nicht benutzt habe, [...] vor allem ein Smartphone, Computer, Laptop, Fernseher“ (Fachkraft, w, 35, Blattingen). Manche nutzen digitale Medien nur sehr eingeschränkt, „eigentlich nur für, ja, Informationszwecke“ (Fachkraft, w, 53, Dornen). Die Leitung des Offenen Ganztags von Blattingen bezeichnet ihre Mediennutzung als „oldschool“, sie verwende kein Smartphone, habe aber ein Tablet, das sie nur für Recherchen nutze.

Ein Leben ohne Internet könne sie sich aber nicht mehr vorstellen (Leitung, w, 59, Blattingen). Digitale Medien werden vor allem sehr zweckgebunden eingesetzt und es wird darauf geachtet, nicht zu viel Zeit mit Medien privat zu verbringen.

Die älteren Fachkräfte haben tendenziell weniger Erfahrung mit digitalen Medien, sie berichten, dass sie sich insbesondere dem Smartphone nur zögerlich nähern und sich erst spät für ein eigenes Gerät entschieden haben. So erzählt die Leitung der Offenen Ganztags von Seenhimmel, sie habe einen „Mordsrespekt“ vor ihrem ersten Smartphone gehabt und den Umgang erst erlernen müssen. Mittlerweile sei es allerdings ihr „liebster Begleiter“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel). Sie nutze ihr Smartphone

„viel zur Kommunikation, soziale Vernetzung, aber auch eben, um einfach mit neuen Informationen da konfrontiert zu werden. Ich kann auch von meinem Smartphone aus ausdrucken zum Beispiel, das ist alle / für mich ist das eine deutliche Erleichterung.“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel)

Bei bestimmten Anwendungen bekomme sie Hilfe aus der Familie, zum Beispiel für Tabellen mit Excel. Unabhängig vom Alter geht die private Nutzung der Fachkräfte über eine informierende, kommunikative oder praktische Alltagsnutzung nicht hinaus. Nur ein Erzieher (Fachkraft, m, 34, Taufirsch) erzählt, dass er privat Videospiele spielt und sich auch mit der Technik beschäftigt.



Geringe private Affinität geht meist mit geringer Kompetenz im Umgang mit Medien einher

Eine geringe Affinität zu digitalen Medien ist meist verknüpft mit der Selbsteinschätzung, nicht besonders kompetent im Umgang mit Medien zu sein. Viele beherrschen zwar Basics, man „komme klar“ (Leitung, w, 52, Edelberg), „sonst könnte ich ja gar nicht arbeiten hier“ (Leitung, w, 59, Blattingen), darüber hinaus ist aber meist wenig Wissen vorhanden. Eine Fachkraft stellt fest, sie wisse nicht Bescheid, was man in sozialen Medien preisgeben darf und soll und könne auch kein Video schneiden (Fachkraft, w, 27, Waldlach). Eine andere äußert die Angst davor, etwas falsch zu machen, deshalb sei sie sehr vorsichtig (Leitung, w, 52, Edelberg). Einige erklären ihre geringe Medienkompetenz mit ihrem höheren Alter. Sie brauchen auch Unterstützung im Umgang mit den Geräten, „die Studentinnen, die helfen mir ständig mit dem Laptop und die lachen“ (Leitung, w, 46, Blumenthal). Für die Leitung in Mondenau wäre es ohnehin nicht authentisch, wenn sie versuchen würde, Kindern etwas über digitale Medien beizubringen:

„Das ist so, dass ich eher der Dinosaurier bin, das haben Sie ja schon gemerkt. [...] Weil nur, von was ich überzeugt bin, und was ich gut überbringen kann, das merken auch die Kinder, sonst bin ich ja nicht authentisch, wenn ich irgendwas übergestülpt kriege oder ihnen irgendwas überstülpe, das möchte ich auch nicht.“ (Leitung, w, 63, Mondenau)

Auch andere begründen ihre geringe Erfahrung damit, nicht mit den Medien aufgewachsen zu sein: „Ich bin nicht so groß geworden in Sachen wie zum Beispiel eine von den Bufdis.“ Man vergesse schnell, wenn man es nicht regelmäßig mache und es sei für sie besonders zeitaufwendig (Fachkraft, w, 55, Mondenau). Unsicherheiten im Umgang mit Medien und der Bedarf nach Unterstützung treffen mitunter auf den Wunsch, sich mehr mit dem Thema zu befassen. Anregend im beruflichen Kontext könnten dann jüngere Mitarbeiter*innen sein, „die das ein bisschen befeuert haben (Leitung, w, 56, Taufrisch). Die höhere Medienkompetenz bei den jüngeren Fachkräften bedeutet jedoch nicht eine höhere Medienaffinität im Privaten. Die Leitung des Offenen Ganztags von Wurzelheim wuchs mit Medien auf und in der Ausbildung seien diese auch notwendig gewesen, denn

„je weiter ich quasi beruflich oder studententechnisch gekommen bin, desto wichtiger wurden diese ganzen Medien. Und desto mehr musste man die nutzen und deswegen sehe ich das halt auch als relevant an, quasi von klein auf da auch mit reinzuwachsen.“ (Leitung, w, 33, Wurzelheim)

Ihre eigene Medienkompetenz schätzt sie als hoch ein, sie kenne sich gut aus, recherchiere, unterstütze ihre Mitarbeiter*innen, motiviere sie sogar, etwas auszuprobieren. Sie lädt sich Apps herunter, um zu wissen, was die Kinder nutzen, und beschäftigt sich mit den Risiken, um mit den Kindern darüber zu sprechen, privat habe sie aber „gar keine Zeit und auch keine Lust dafür“ (Leitung, w, 33, Wurzelheim).

Offenheit für neue Medien als Treiber für private Affinität und Übertragung auf den beruflichen Kontext

Eine grundsätzliche Offenheit (vgl. Kapitel 4) gegenüber digitalen Medien kann trotz Defiziten im Umgang mit der Technik mit einer hohen Medienaffinität verbunden sein. So kann das Smartphone zum „liebsten Begleiter“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel) werden, obwohl die Handhabung mitunter schwerfällt und man zu vielen Medienthemen schlicht überfragt sei. Es bezeichnen sich aber nur wenige Fachkräfte selbst als medienaffin. Zwei Fachkräfte berichten, dass sich ihre private Affinität auch im beruflichen Kontext umsetzen lasse. Die Leitung von Pustelreuth (w, 55) hat aufgrund ihrer Erfahrungen in vorherigen Berufen eine Affinität zu Medien entwickelt und sich aus Interesse persönlich weitergebildet. Sie hält sich für kompetenter als ihre Kolleginnen und hat bereits mehrere Medienprojekte realisiert. Der einzige männliche Teilnehmer (Fachkraft, m, 34, Taufrisch) der Studie sticht mit seiner Affinität gegenüber Medien heraus. Er nutzt seit vielen Jahren regelmäßig verschiedene Medien und bezeichnet sich selbst als „leidenschaftliche[n] PC-Spieler“ (Fachkraft, m, 34, Taufrisch), er sehe dazu Serien, Filme und nutze das Smartphone. Durch sein Interesse an Videospiele habe er „daher auch so das große Interesse, das auch medienpädagogisch für die Kinder aufzubereiten und anzusetzen“ (Fachkraft, m, 34, Taufrisch). Seine Erfahrung bewertet er als positiv, da er wisse, wovon die Kinder sprechen, und Verständnis dafür habe:

„Da hat man einfach eine ganz andere Erfahrung. Man kennt nicht nur die Risiken aus Erzählungen anderer oder aus dem, was man so lernt, sondern man kennt die Risiken aus eigener Erfahrung. Man kennt aber auch die Vorteile aus eigener Erfahrung. Man weiß, man hat mehr Gefühl, wie das gegeneinander aufzuwiegen ist, und man ist auch schneller dabei, also finde ich, wenn die Kinder einem von irgendwas erzählen, merke ich auch, kann ich schneller ein Verständnis dafür entwickeln als Kollegen [...] oder weiß schneller, wovon die Kinder reden als ein Pädagoge, der nicht so medienaffin ist.“ (Fachkraft, m, 34, Taufrisch)

Obwohl er glaubt, dass er Defizite habe, was soziale Medien anbelangt, habe er auch „von der Erfahrung her, sei es von Technik-, Softwareseite her“ durch seine private Mediennutzung eine überdurchschnittliche Kompetenz.

Eigene Kinder haben Einfluss auf die Arbeit mit Medien im beruflichen Kontext

Einige der befragten Fachkräfte haben selbst Kinder und schreiben den damit verbundenen Erfahrungen eine besondere Bedeutung zu. Über die Mediennutzung ihrer Kinder habe die Leitung von Waldlach (w, 31) den Eindruck gewonnen, dass Kinder allgemein „zu Hause so oft ein Tablet, ein Smartphone oder so in der Hand“ haben und zu viel an ihren Medien „dümpeln“ (Leitung, w, 31, Waldlach), weswegen sie gegen Medienpädagogik im Freispielbereich im offenen Ganztags ist. Andererseits schätzt sie, dass ihre Kinder zu Hause beispielsweise über die Anton-App mit Spaß ihren Wissensstand erweitern können und das Spielerische dabei wichtig und wertvoll sei. Durch den Umgang der eigenen Kinder mit Medien lernt sie selbst auch viel und setzt sich viel mit Medien privat auseinander. Eine andere Fachkraft hält es aus ihrer Erfahrung

mit ihrer Tochter für wichtig, dass Kinder früh Zugang zu digitalen Medien haben, dieser aber ausgewogen im Verhältnis zu den anderen Medien sein müsse, wie zum Beispiel dem Umgang mit Bilderbüchern zur Entwicklung des Bild- und Sprachverständnisses (Leitung, w, 55, Pustelreuth). Aus den privaten Erfahrungen können aus Sicht der Fachkräfte wichtige pädagogische Erkenntnisse gewonnen werden. Zwar ist die Leitung von Taufrisch (w, 56) selbst nicht so sicher im Umgang mit Medien und braucht deswegen die Unterstützung ihrer Kolleg*innen, sie hat aber über ihre Kinder Erfahrungen mit Spielen gesammelt, wie beispielsweise World of Warcraft. Etwa „die Schwierigkeiten der Kinder, sich aus dieser virtuellen Welt dann zu lösen und wieder in die analoge zu treten“, habe sie „als Pädagogin auf der einen Seite erschreckt, aber auch fasziniert“ und ihr deutlich gemacht, dass es wichtig sei, Kinder bei ihrer Mediennutzung zu begleiten und zu unterstützen (Leitung, w, 56, Taufrisch).

Kaum medienpädagogische Erfahrungen durch Aus- und Weiterbildung

Medienpädagogik spielte für die meisten Befragten in der Ausbildung keine Rolle. Für einige lag die Ausbildung schon zu lange zurück. Wenn Medienpädagogik Thema war, dann bezogen auf Bücher oder Fernsehen: „Also es gab natürlich Medienpädagogik in meiner Ausbildung, aber das war was sehr Braves. Da ging es um Jugendliteratur und um, dass man irgendwie über Fernsehkonsum spricht“ (Leitung, w, 56, Taufrisch). Die Fachkräfte sind der Meinung, dass Jüngere schon mehr in der Schule und Ausbildung mit dem Thema konfrontiert werden. Es wird zudem bemängelt, dass Medienpädagogik in Ausbildung und Studium oft zu theoretisch sei und sie keine medienpädagogischen Projekte durchgeführt hätten oder das Studium zu weit weg von der konkreten Arbeit mit Kindern geblieben sei. Nur eine Fachkraft berichtet von Medienpädagogik als prüfungsrelevantem Fach in der Fachakademie, sie habe „die Kompetenzen die man eben den Kindern mitgeben sollte oder die man fördern sollte“ gelernt und dazu „verschiedene Methoden angeschaut, was man eben machen kann“ (Fachkraft, w, 27, Waldlach). Durch den marginalen Stellenwert von Medienpädagogik in ihrer Ausbildung „wissen [viele] natürlich jetzt nicht genau, was sie machen sollen. Wie sie das mit den Kindern angehen“ (Leitung, w, 55, Pustelreuth). Auch auf Kenntnisse und Erfahrungen aus einschlägigen Fort- und Weiterbildungen können nur wenige der befragten Fachkräfte zurückgreifen. So haben eine Fachkraft aus Taufrisch sowie die Leitung in Pustelreuth mehrere Fortbildungsangebote (des

Trägers) besucht, eine weitere Fachkraft aus Blumenthal kann auf ein einige Jahre zurückliegendes Praktikum in einer medienpädagogischen Einrichtung zurückgreifen und in Mondenau wurden gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte und das Team des Offenen Ganztags durchgeführt. Haben die Fachkräfte einen entsprechenden Hintergrund, schlägt sich dies in einer Überzeugung von der Sinnhaftigkeit und der Bereitschaft, im Offenen Ganztags medienpädagogisch zu arbeiten, nieder.

Einige der befragten Fachkräfte äußern den Wunsch, mehr über Medien zu lernen, sowohl für die Arbeit als auch fürs Privatleben, und wünschen sich besonders Fort- oder Weiterbildungsangebote.

Insgesamt zeigt sich sehr deutlich, dass die Fachkräfte des Samples kaum Berührung mit medienpädagogischem Wissen haben. Nur jüngere Fachkräfte können zum Teil auf Inhalte aus der Ausbildung zurückgreifen, Fort- und Weiterbildungsangebote wurden nur von wenigen Fachkräften in Anspruch genommen. Vereinzelt führen eine ausgeprägte private Mediennutzung, Erfahrungen mit eigenen Kindern und deren Mediennutzung oder persönliches Interesse dazu, sich auch im beruflichen Kontext mit digitalen Medien auseinanderzusetzen. Dabei ist der Wunsch nach mehr Wissen und entsprechenden Fort- oder Weiterbildungen durchaus vorhanden. Die Fachkräfte verfügen über wenig Wissen über die Medienwelt der Kinder, an einer Auseinandersetzung mit Videospiele beispielsweise besteht bis auf wenige Ausnahmen kein Interesse.



7 KOOPERATION und KOLLABORATION

Medienbildung im Offenen Ganztags bedarf der Zusammenarbeit verschiedener Akteure, wie der Schule, externer Kooperationspartner*innen, Träger und Eltern. Im Folgenden werden daher die einzelnen Kooperationen

sowie die Beziehungen, in denen die Partner*innen zueinander stehen, und die Auswirkungen auf die medienpädagogische Arbeit der Fachkräfte im Offenen Ganztags näher beleuchtet.

7.1 KOMMUNIKATION als SCHLÜSSEL: KOOPERATION mit der SCHULE

Die Zusammenarbeit im Bereich der Medienbildung zwischen Schule und Offenem Ganztags ist kaum vorhanden. Es gibt zwar Kooperationen zwischen den beiden Institutionen, diese beziehen sich allerdings nicht auf eine gemeinsame Bildungsarbeit oder gemeinsame Ziele zum Thema Medien. Fast alle Einrichtungen des Offenen Ganztags haben Zugang zur schulischen Medienausstattung und die Möglichkeit, die Räumlichkeiten der Schule mit zu nutzen. Es wird jedoch deutlich, dass dies offensichtlich nicht immer klar kommuniziert ist. So gab es abweichende Angaben von Schulleitungen und Fachkräften in drei der zehn untersuchten Schulen, in welchen die Schulseitigen eine Mitnutzung der medialen Ausstattung einräumten, dies jedoch keine Erwähnung bei den Fachkräften fand. Hierbei ist nicht klar, ob die Fachkräfte einfach keine Kenntnis darüber haben und somit die Kommunikation darüber fehlt, oder ob die Möglichkeit der Mitnutzung vonseiten der Fachkräfte nicht wahrgenommen wird. Der Austausch zwischen den Schulen und dem Offenen Ganztags ist bei fast allen Einrichtungen

vorhanden und wird in der Regel positiv wahrgenommen, allerdings findet dabei die Thematisierung von Medienbildung offensichtlich kaum statt. Vielmehr bezieht sich die Kommunikation zwischen den beiden Institutionen auf organisatorische Absprachen, schulischen Lernstoff sowie die Leistungen und Auffälligkeiten einzelner Kinder. Wenn Medien angesprochen werden, dann meist im Zusammenhang von Bedarfen im Bereich der Medienausstattung sowie bei technischen Problemen. Zwei Schulen beziehen sich auf einen expliziten Austausch über Medienbildung. Beispielsweise achtet die Schulleitung der Grundschule Mondenau auf das gleichwertige Einbeziehen beider Teams:

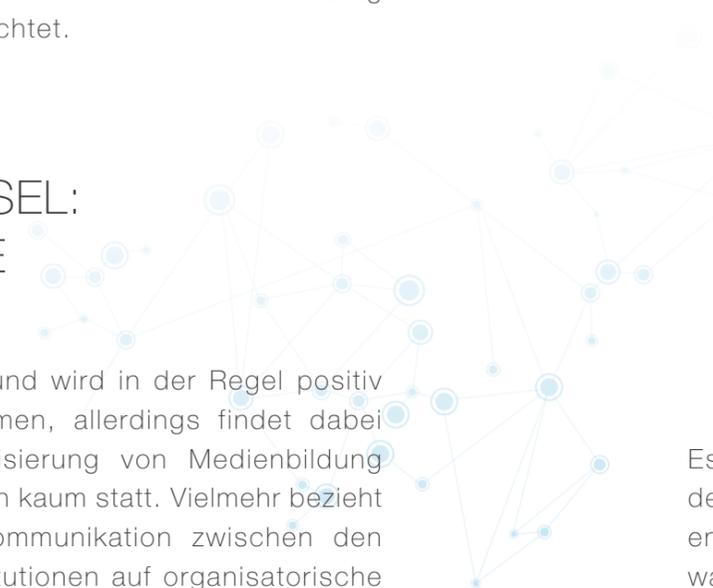
„Also der [die Schulleitung] ist schon immer sehr darauf bedacht, dass das ganze Lehrerteam und wir auch im Offenen Ganztags [...] Wir haben sehr viele komplexe Projekte, die auch von ihm angeleiert werden dafür, alle daran arbeiten oder dass wir dann miteinbezogen werden oder die auch genutzt werden.“ (Leitung, w, 55, Mondenau)

Eine Fachkraft des Offenen Ganztags Pustelreuth beschreibt den Austausch mit den Lehrkräften wie folgt:

„Also wir machen das wirklich alle gemeinsam, auch die Schul- und die Lehrkräfte, da arbeiten wir sehr, sehr gut zusammen. Also das funktioniert wirklich. Also da fahren wir auch alle auf der gleichen Schiene. Also wir tauschen uns auch wirklich da aus, auch wenn dann wirklich bestimmte Themen auftauchen mit Filmen oder mit Interview, Dokumentationen. Also da wird wirklich hin und her getauscht. Schau mal das an oder das. Also das ist wirklich, läuft sehr gut.“ (Fachkraft, w, 44, Pustelreuth)

Es lässt sich auch feststellen, dass bei den Einrichtungen, bei denen die Medienbildung noch kein Thema im Austausch war, aber die Kommunikation zwischen der Schule und dem Offenen Ganztags als sehr positiv hervorgehoben wurde, kein Bedarf an Verbesserung oder Thematisierung von Medienbildung angesprochen wird. Dennoch zeigten sich – darauf angesprochen – sowohl Schulseitige als auch die Fachkräfte des Offenen Ganztags offen für eine zukünftige Zusammenarbeit und einen Austausch in Bezug auf medienpädagogische Arbeit.

Die meisten Schulen verfügen über eine überschaubare Medienausstattung und befinden sich auf dem Weg der Integration digitaler Medien in den schulischen Alltag, was verdeutlicht, dass die Bedeutung von Medienbildung an den Schulen realisiert wird und ein aktuelles Thema darstellt (vgl. Kapitel 6.1). Allerdings entsteht der Eindruck, dass die Schulen meist zu sehr mit den originär schulischen Bedarfen beschäftigt sind und eine Kooperation mit dem Offenen Ganztags hier noch nicht mitgedacht wird. Das manifestiert sich in der mangelhaften digitalen Ausstattung des Offenen Ganztags sowie dem fehlenden Austausch hinsichtlich medienpädagogischer Fragen. Alle Schulen haben seit mindestens einem Jahr ein Medienkonzept ausgearbeitet, allerdings wurde dabei nur in Mondenau der Offene Ganztags aktiv miteinbezogen. Hier vertritt die Schulleitung die Meinung, dass die Kinder am Nachmittag ergänzend zum Schulvormittag erreicht werden können, denn „Offene Schule und Offene Ganztagschule ist ein und dasselbe“ (Fachkraft, w, 55, Mondenau). Die Medienkonzepte der anderen Schulen beziehen sich laut der Schulseitigen ausschließlich auf die Institution Schule, der Offene Ganztags wurde dabei nicht mit abgebildet. Von der Existenz sowie dem Inhalt des Medienkonzepts hatten die befragten Mitarbeiter*innen im Offenen Ganztags der anderen Schulen kaum bis keine Kenntnis. Mit Blick auf die schulische medienpädagogische Arbeit wussten einige Fachkräfte, dass Medienbildung im Unterricht stattfindet, hatten jedoch keine Kenntnis davon, wie diese sich im Detail gestaltet.



Die Fachkräfte des Offenen Ganztags sehen diesen im Bereich der medialen Ausstattung als benachteiligt und nehmen sich selbst bzw. ihren pädagogischen Auftrag mit Blick auf Medienbildung als nachrangig wahr. Trotzdem können sich sowohl die Schule wie auch der Offene Ganztags eine Verbindung und Weiterführung der Thematiken im Unterricht am Vormittag im pädagogischen Angebot am Nachmittag vorstellen und formulieren hier auch aktiv einen Bedarf. Die Leitung des Offenen Ganztags Waldlach ist der Meinung, dass ihr Team das, „was vormittags in der Schule läuft, auch nachmittags mit umsetzen“ sollte (Leitung, w, 31, Waldlach). Die Schulleitung von Mondenau geht noch weiter und begreift die Verbindung von Vormittag und Nachmittag als Potenzial:

„Medien begleiten die Schüler*innen 24 Stunden an sieben Tagen die Woche! Wir können die Kinder auch am Nachmittag erreichen, um den kritischen und konstruktiven Umgang mit Medien zu schulen.“ (Schulleitung Mondenau)

Die Einrichtung Pustelreuth praktiziert solch eine Verbindung der beiden Institutionen in Form einer Hospitation, in der die Fachkräfte des Offenen Ganztags zweimal in der Woche dem Schulvormittag beiwohnen und auch mit den Lehrkräften in Austausch stehen, sodass in Absprache am Nachmittag Lerninhalte weitergeführt und gefestigt und dabei auch Medien eingesetzt werden können:

„Da hatten die nämlich auch am Vormittag das [Thema]. Und das ist so der Schwerpunkt. Und dann konnten wir uns so ein bisschen austauschen, das haben die Kinder nicht geschafft, können die dann am Nachmittag ... habe ich dann noch eine Dokumentation, können die das da gucken. Also dann haben wir das am Nachmittag angeguckt. Also das war dann schon sehr gut. Aber das klappt wirklich neunzig Prozent hier in der Schule sehr gut.“ (Fachkraft, w, 44, Pustelreuth)

In Bezug auf die Zuständigkeit für die Medienkompetenzförderung der Kinder gibt es verschiedene Meinungen unter den befragten Fachkräften. Zum einen „ist eine gesunde Mischung nicht schlecht“, bei der sowohl in der Schule als auch im Offenen Ganztags das Thema Medienbildung behandelt werden sollte (Leitung, w, 52, Edelberg). Diese sei für die Ganztagsbetreuung „mindestens genauso wichtig wie im Elternhaus oder bei Lehrkräften“ (Fachkraft, m, 34, Taufrisch). Es gibt aber auch Uneinigkeiten zwischen Schulverband und Träger. Dabei ist beispielsweise nicht klar, wer für die Beschaffung von Ausstattung zuständig ist: „Aber die schieben sich dann gerne gegenseitig den Schwarzen Peter zu. Der eine sagt, die sind zuständig, und der andere sagt, die sind zuständig“ (Leitung, w, 52, Edelberg). Andere, wie die Fachkraft aus Dornen, sehen die Verantwortung bei der Schule, „aber hier bei uns nicht so. Es ist eigentlich auch so ein bisschen unser Konzept, weil wir eigentlich wirklich viele andere Sachen anbieten wollen“ (Fachkraft, w, 53, Dornen).

Abbildung 3 und 4 (S. 53/54) verdeutlichen beispielhaft die unterschiedlichen Ansichten der Schulleitungen darüber, welche Kompetenzen im Unterricht und welche im Ganztags gefördert werden sollen. Während die Schulleitung in Wurzelheim deutlich weniger Handlungsbedarf beim Ganztags

sieht, wird in Mondenau ein gleichberechtigter Ansatz vertreten. Dieser zeigt sich auch in der Praxis. In Mondenau wird der Einbezug digitaler Medien bereits umgesetzt und Schule und Offener Ganztags ziehen hierbei am selben Strang.



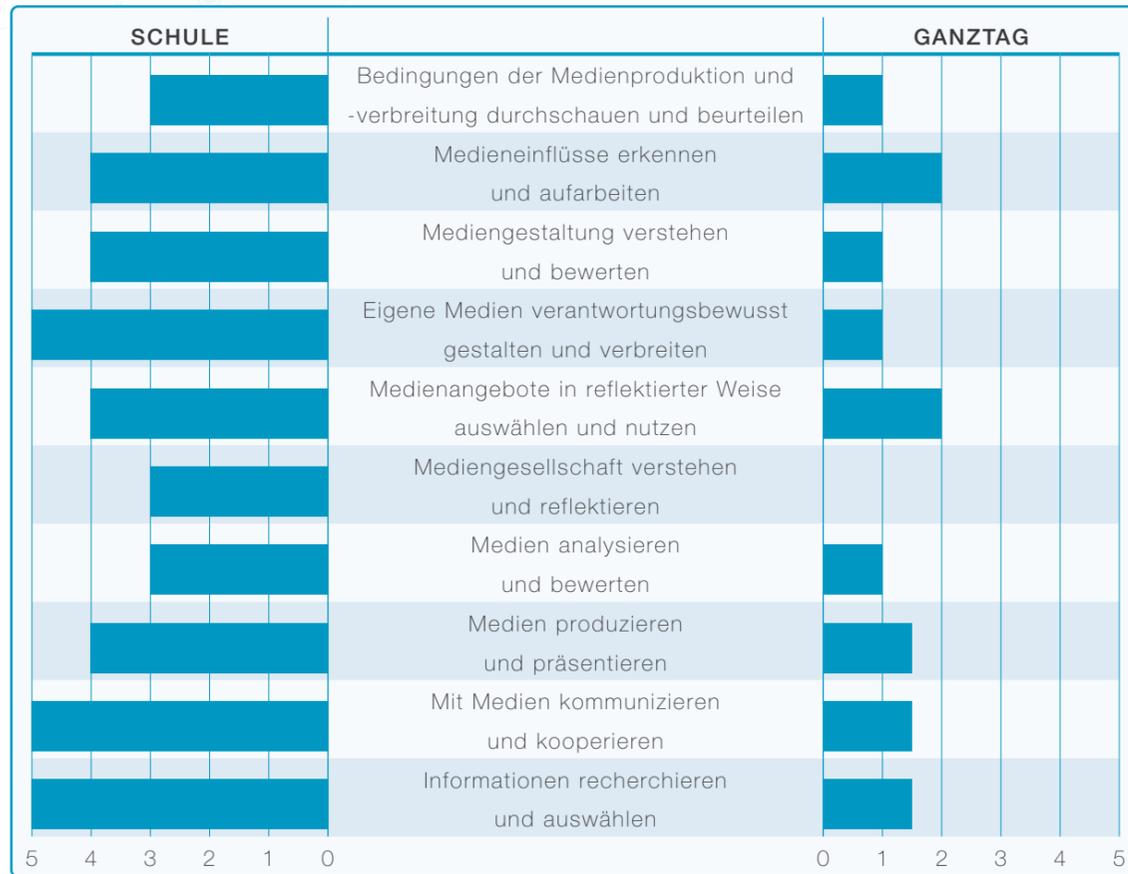


Abbildung 3: Zuständigkeiten für die Medienkompetenzförderung aus Sicht der Schulleitung in Wurzelheim
Quelle: Eigene Darstellung anhand der Informationen aus dem Fragebogen (Schulleitung, Wurzelheim)

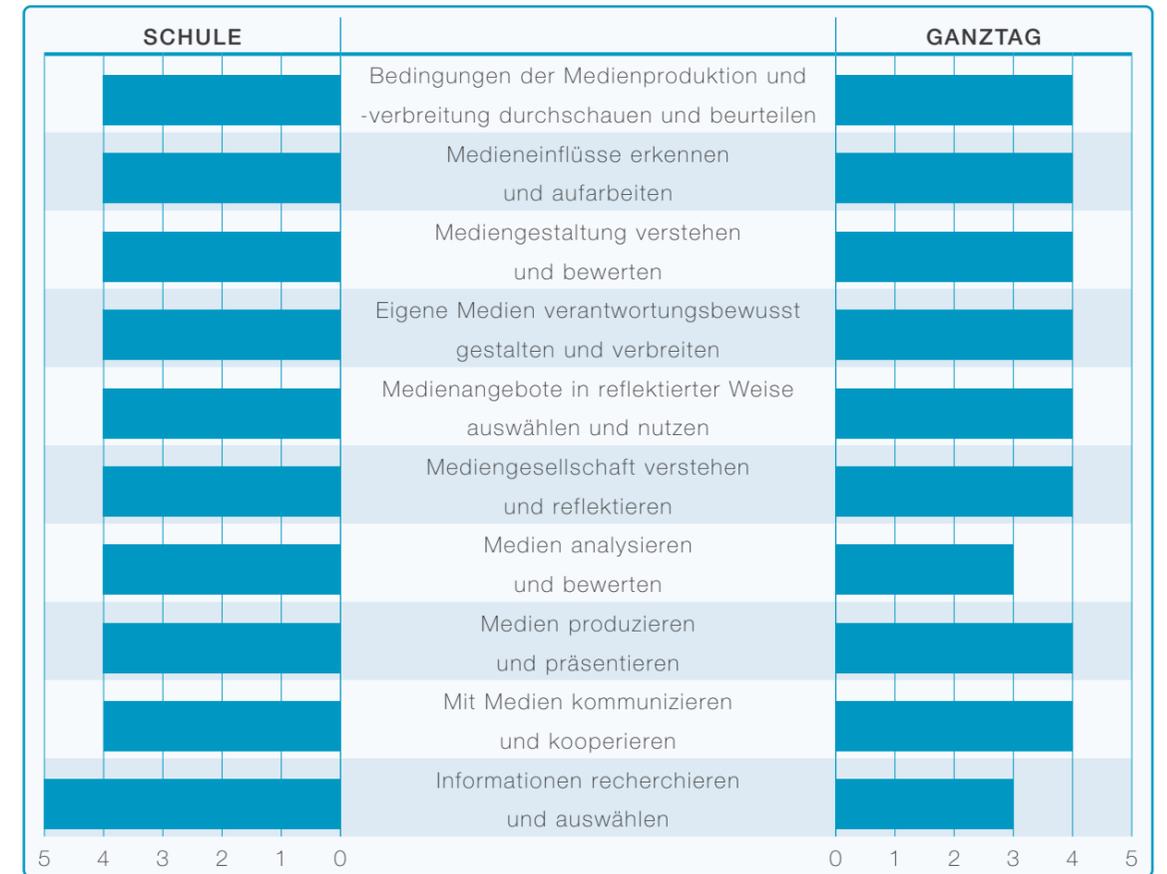


Abbildung 4: Zuständigkeit für Medienkompetenzförderung aus Sicht der Schulleitung in Mondenau
Quelle: Eigene Darstellung anhand der Informationen aus dem Fragebogen (Schulleitung, Mondenau)

7.2 ENGAGEMENT als VORAUSSETZUNG: KOOPERATION mit EXTERNEN

Kooperationen mit externen Partner*innen finden im Offenen Ganztags bisher wenig statt. Ein Drittel der Einrichtungen verweist auf eine recht regelmäßige Kooperation mit externen Partner*innen. Die Kooperationen gestalten sich unterschiedlich: Taufrisch beschäftigt externe Medienpädagog*innen auf Honorarbasis, welche medienpädagogische Projekte mit den Kindern durchführen, beispielsweise digitale Rallyes oder kreative Fotografieprojekte; der Kontakt kam über ein Stadtviertel-Projekt zustande. Pustelreuth nutzte einen externen Medienraum einer Weiterbildungseinrichtung, in dem Greenscreen-Projekte oder Hörspiele realisiert werden können. Dieselbe Weiterbildungseinrichtung offeriert zudem Schulungen und eine Geräteausleihe, was aber

von den Fachkräften kaum genutzt wird. Der Geräteverleih bedarf einer längeren zeitlichen Vorausplanung, die für die praktische Arbeit von den Pädagog*innen als hinderlich wahrgenommen wird. Auch Wurzelheim hat die Möglichkeit, Schulungen zu besuchen, was außer einer regelmäßigen Datenschuttschulung ebenfalls nicht in Anspruch genommen wird. Die Kooperationen werden als positive Ergänzung der eigenen Angebote und gewinnbringend für die Arbeit des Offenen Ganztags wahrgenommen, es bedarf allerdings eines zusätzlichen aktiven Engagements der Fachkräfte des Offenen Ganztags, um die Zusammenarbeit entsprechend vorzubereiten und zu begleiten.

7.3 MEDIENBILDUNG ist KEIN THEMA: KOOPERATION mit dem TRÄGER

Die Unterstützung durch die Träger gestaltet sich unterschiedlich: Inhaltlich bietet ein Träger Vorträge im Bereich Medienbildung an, die zwar als interessant empfunden werden, aber eher „zum Zuhören“ sind, „aber jetzt nichts, wo man da was dabei lernen kann“ (Leitung, w, 52, Edelberg). Dagegen besuchte eine Fachkraft aus Taufrisch eine Fortbildung des Trägers, die sie positiv bewertet und aus der Computerführerschein-Kurse für die Kinder im Offenen Ganztags implementiert wurden. Andere beschrieben ihren Träger als wenig unterstützend im inhaltlichen Bereich, aber auch in der Bereitstellung der medialen Ausstattung und deren Finanzierung. So mussten die Fachkräfte des Offenen Ganztags Edelberg einen Laptop mit ihrem „Spiegelgeld“ finanzieren, diesen selbst besorgen und für Updates muss der Laptop von der Leitung „zwischendurch“ mit nach Hause genommen werden, da der Offene Ganztags kein Internet hat (Leitung, w, 52, Edelberg). Auch andere Offene Ganztageeinrichtungen erhalten wenig finanzielle oder materielle Unterstützung vonseiten der Träger. Die Leitung des Offenen Ganztags Pustelreuth erklärt:

„Die Sache ist die, dass es einfach überhaupt keine Förderung in dem Bereich gibt, null. Es ist angepriesen und es wird nach außen kommuniziert, aber es ist überhaupt nichts umgestellt, dass es irgendwie ein Fachpersonal gäbe oder dass es Stunden zusätzliche gibt, nichts.“ (Leitung, w, 55, Pustelreuth)

Lediglich ein Träger bietet eine Geräteausleihe an, die jedoch – möglicherweise aus organisatorischen Gründen – nicht in Anspruch genommen wird. Im Zuge der Corona-Krise wurden die Fachkräfte von Seenhimmel mit Handys – keinen Smartphones – ausgestattet, um mit den Kindern in Kontakt bleiben zu können.

7.4 Zwischen DESINTERESSE und ÜBERFORDERUNG: KOOPERATION mit den ELTERN

Die Einrichtungen des Offenen Ganztags stehen mit den Eltern der betreuten Kinder im Austausch, meist in Form von Elternbriefen, Elternabenden, Informationsveranstaltungen oder individuellen Gesprächen bei bestimmten Problematiken. Eine Leitung stellt fest, dass es sehr unterschiedliche Einstellungen gegenüber der Beschäftigung mit digitalen Medien im Offenen Ganztags unter den Eltern gibt, „die einen Eltern, die finden das total super, dann gibt es Eltern, denen ist das sowieso wurscht und dann gibt es die, die sind strikt dagegen“ (Leitung, w, 52, Edelberg). Auch die Fachkräfte sind sich nicht einig, was die Zuständigkeit für die Medienkompetenzförderung der Kinder angeht. Ein Teil sieht die Verantwortung dafür stärker bei den Eltern, andere empfinden alle Beteiligten als gleichermaßen verantwortlich. Es zeigt sich, dass einige Fachkräfte ein eher negatives Bild von der Medienkompetenz der Eltern sowie der familiären Medienerziehung haben. Sie vermuten, dass der Medienkonsum der Eltern „wahrscheinlich auch recht unreflektiert“ ist (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim) und „die Eltern das ja meistens gar nicht mit[bekommen]“ (Fachkraft, w, 53, Dornen), wenn ihre Kinder Medien nutzen. In Bezug auf Altersbeschränkungen von Spielen beschreibt die Leitung der Einrichtung Taufisch die Eltern als nachlässig,

„dass sich Eltern da oft überhaupt nicht dran halten“ und Orientierung bräuchten, denn „[d]ie Eltern sind mit dem, wie Kinder heute Medien nutzen, komplett überfordert“ (Leitung, w, 56, Taufisch). Daher sehen sich die Fachkräfte zum Teil als „Berater der Eltern“ an, geben bei Auffälligkeiten Ratschläge (Fachkraft, w, 53, Dornen) und sehen den Bedarf, dass die Eltern aktiv miteinbezogen werden müssten. Nach den Wahrnehmungen der Fachkräfte haben die Eltern gegenüber dem Offenen Ganztags keine Erwartungen im Bereich Medienbildung, vielmehr wird eine Grundversorgung der Kinder gewünscht: „Eltern ist es wichtig, dass ihre Kinder gesättigt und mit fertig erledigten Hausaufgaben nach Hause kommen. Das hat bei den Eltern oberste Priorität. Die Hausaufgaben sollen fertig sein“ (Leitung, w, 59, Seenhimmel).

Insgesamt lassen die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte darauf schließen, dass ein Austausch und eine Zusammenarbeit im Bereich der Medienkompetenzförderung mit den Eltern auf dem aktiven Engagement der Fachkräfte beruhen. Geht von den Fachkräften des Offenen Ganztags keine Initiative aus, dann wird der Offene Ganztags nicht als Ort medialen Lernens wahrgenommen.

8 BEDARFE und UNTERSTÜTZUNGSFORMEN

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass in einigen Einrichtungen bereits erste Schritte hin zu einer kompetenzorientierten Förderung durch digitale Medien gemacht wurden, viele Fachkräfte aber auch noch eher zurückhaltend sind. Die mediale Ausstattung und die Kooperation mit der Schule sowie Möglichkeiten für Vernetzung sind dabei zentrale Einflussfaktoren, aber auch die Qualifikation der Fachkräfte spielt eine wichtige Rolle. Vielen der befragten

pädagogischen Fachkräfte fehlen entsprechende Medien- und medienpädagogische Kompetenzen. Im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten können diese erweitert werden. Dadurch entwickelt sich mehr Sicherheit in der medienpädagogischen Arbeit. Nachfolgend werden von den Fachkräften geäußerte Bedarfe und daraus abgeleitete Unterstützungsformen dargelegt.

8.1 WUNSCH nach MOBILITÄT: AUSSTATTUNG

Eine an die Bedarfe angepasste mediale Ausstattung ist Voraussetzung dafür, dass Medienerziehung stattfindet und ein einseitiges Verständnis von Medienerziehung verhindert wird (Nieding/Klaudy 2020). Diese Voraussetzung ist nicht in allen Einrichtungen gegeben. In Kapitel 7.1 wurde bereits auf Defizite bezüglich der medialen Ausstattung hingewiesen. Dementsprechend beziehen sich von den Fachkräften geäußerte Wünsche zum einen auf funktionierende Geräte und eine verlässliche Internetverbindung, betreffen aber zum anderen auch konkrete Geräteanschaffungen.

In mehreren Einrichtungen besteht der Wunsch nach eigenen Tablets für den Offenen Ganztags. Die Befragten sehen darin ein vielseitiges und „zeitgemäßes Gerät“ (Fachkraft, w, 55, Mondenau), welches zusätzlich noch Mobilität und Flexibilität bietet, beispielsweise zum gemeinsamen Fotografieren mit den Kindern.

Die Fachkraft in Wurzelheim bewertet an Tablets besonders positiv, dass diese „[...] für die Kinder, glaube ich, Alltagsnähe in dem, was sie auch zu Hause benutzen, [darstellen], [mehr] als jetzt ein Laptop oder ein PC“ (Fachkraft, w, 24, Wurzelheim). In Waldlach möchte die Fachkraft mit den Tablets die Möglichkeit dazu bieten, im Offenen Ganztags die im Unterricht behandelten Themen weiter zu vertiefen:

„Gerade wenn die Kinder an die Tablets herangeführt werden. [...] da fände ich es wirklich schön, [...] wir bekommen vielleicht zwei, drei Tablets zur Verfügung, eins für die Schüler, dass sie auch einfach mal nachgoogeln können, falls irgendwas unklar ist, und wir natürlich dann auch dementsprechend auf die Medien zugreifen können. Gerade vielleicht auch, was entsprechend, oder entscheidend für die Schule ist.“ (Fachkraft, w, 27, Waldlach)

In mehreren Einrichtungen besteht außerdem der Wunsch nach Laptops, insbesondere um die Alltagsorganisation zu erleichtern, damit diese aus dem Gruppenraum ausgelagert erledigt werden kann (vgl. Kapitel 6.1). Aber auch für Recherchen gemeinsam mit den Kindern, beispielsweise während der Hausaufgabenzeit, werden Laptops aufgrund ihrer Mobilität als sehr praktisch angesehen, wie folgendes Zitat deutlich macht:

„Das könnten natürlich Laptops sein, weil man die ja doch auch mehr mitnehmen kann, wenn man sich in einem anderen Raum befindet, das wäre vielleicht für hier sogar das Beste, sie haben dann ja auch Internet, also. Sobald man feste PCs hat, braucht man ja wirklich nochmal einen separaten Raum, dann bräuchten wir ja dann wieder noch ein Stück mehr.“ (Fachkraft, w, 53, Dornen)

Gerade für das Erledigen der Hausaufgaben oder Referatsvorbereitungen möchten die Fachkräfte den Kindern gern alle Möglichkeiten bieten, wobei dafür zusätzlich zur Anschaffung einer entsprechenden Ausstattung auch der Personalschlüssel angepasst und die Fachkräfte dementsprechend geschult werden müssten, um eine altersgerechte Begleitung der Kinder zu gewährleisten.

Ausstattungswünsche sind häufig auch mit der Schule verknüpft bzw. vorwiegend auf diese ausgerichtet. Zum einen werden vorhandene Geräte gemeinsam genutzt, zum anderen wird offensichtlich, dass Medienbildung von vielen auch noch verstärkt als Aufgabe der Schule angesehen wird (vgl. Kapitel 7). Die Leitung in Seenhimmel (w, 59) ist der Meinung, dass insbesondere die Schule medial gut ausgestattet sein sollte, um auch Kindern, die privat keine

entsprechende Ausstattung haben, einen angemessenen Zugang zu digitalen Medien zu ermöglichen. Für den Offenen Ganztags wünscht sich die Leitung lediglich „zwei oder drei Tablets“, ansonsten sieht sie keinen großen Bedarf, da im Offenen Ganztags die Geräte (zum Beispiel der Beamer) der Schule mitgenutzt werden können (Leitung, w, 59, Seenhimmel).

Generell sehen die Teams kein Problem darin, bei Bedarf auf die Geräte der Schule zurückzugreifen. Der Vorteil von eigenen Geräten im Offenen Ganztags besteht für sie aber darin, dass Zeit für Absprachen und umständliche Raumwechsel wegfallen würden. Dies würde eine Erleichterung bedeuten, insbesondere weil die zeitlichen und personellen Ressourcen generell meist knapp sind. Zudem scheinen oft klare Vereinbarungen zu fehlen, was eine zusätzliche Hürde darstellen kann. Um den Aufwand für die Fachkräfte möglichst gering zu halten und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich mit den Geräten auseinanderzusetzen, sehen es deshalb auch die Schulleitungen als wichtigen ersten Schritt an, dem Offenen Ganztags eine entsprechende mediale Ausstattung zur Verfügung zu stellen, wie die Schulleitung in Wurzelheim äußert:

„Es wäre wichtig, funktionierende Geräte zu haben, die niedrigschwellig zugänglich sind, um den Aufwand generell zu reduzieren [...] digitale Medien und ihre Funktionen auszuprobieren, anzuwenden und zu üben.“ (Schulleitung Wurzelheim)

Was die konkrete oder geplante Anschaffung von digitalen Medien für ihre Einrichtungen betrifft, sind die Teams dennoch eher zurückhaltend. Teilweise seien Bedarfe schon mehrfach geäußert worden, ohne dass sich etwas geändert hätte. Zudem

beschreiben einige Fachkräfte es als dringender, dass zunächst beispielsweise eine (stabile) Internetverbindung eingerichtet und die Funktionsfähigkeit vorhandener Geräte grundlegend gesichert wird. Hinzu kommen individuelle Rahmenbedingungen der Schulen, wie beispielsweise die

geplante Sanierung in Blattingen, welche neue Anschaffungen erst einmal unmöglich machen. Zumindest in den Einrichtungen Mondenau, Edelberg, Taufersch und Seenhimmel ist die Bereitstellung von Tablets für den Offenen Ganztags den Fachkräften zufolge bereits fest geplant.

8.2 EINHEITLICHES WISSENSNIVEAU SCHAFFEN: FORT- und WEITERBILDUNGEN

Neben der medialen Ausstattung haben vor allem die Kompetenzen der Fachkräfte und deren Haltungen Einfluss darauf, ob und wie digitale Medien eingesetzt werden (Schubert et al. 2018a). Beides kann durch eine Aus- und Weiterbildung als zentrales Element für den Erwerb von informatischer, technischer oder medienpädagogischer Kompetenz der Fachkräfte beeinflusst werden (Nieding/Klaudy 2020). Auch die Befragten selbst sehen diesbezüglich Bedarfe für sich selbst und generell für die Arbeit im Offenen Ganztags.

Wie in Kapitel 7.2 dargestellt, haben bisher nur einzelne Fachkräfte Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien besucht und auch in den jeweiligen Ausbildungskontexten spielten Medien nur vereinzelt eine Rolle. Aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungshintergründe, verschiedener Interessen und Altersunterschiede bei den Fachkräften existieren stark divergierende Wissensstände, was die Leitung in Waldlach als problematisch ansieht. Um zu gewährleisten, dass alle am selben Strang ziehen, sollten Fortbildungen ihrer Meinung nach wenn möglich für das gesamte Team angeboten werden: „[E]s [ist] eine andere

Grunddynamik von dem Ganzen, wenn man gemeinsam eben denselben Stand hat“ (Leitung, w, 31, Waldlach).

Die Leitung in Pustelreuth (w, 55) sieht es als sinnvoll an, Grundkurse im Bereich Medienbildung für die Ganztagskräfte einzuführen, wie es beispielsweise für den Ersten-Hilfe-Kurs schon der Fall sei:

„[W]ir müssen in einen Erste-Hilfe-Kurs gehen. [...] Ich weiß nicht, was wir alles besuchen müssen, aber da gibt es keine Pflichtveranstaltung für so was. Und solange der Erzieher das nicht kann, wie soll er es denn beibringen.“ (Leitung, w, 55, Pustelreuth)

Über das von den Fachkräften geforderte Grundwissen zum Thema Medienbildung hinaus bietet sich Medienbildung auch für eine vertiefte Weiterqualifikation erfahrener Fachkräfte an. Die Befragten sehen für die eigene Arbeit vor allem Bedarf an praxisorientierter Weiterbildung und im Speziellen an konkreten Anwendungsbeispielen für den Ganztags. Die Fachkraft in Pustelreuth würde gern eine Fortbildung besuchen, um mehr darüber zu erfahren, welche Möglichkeiten



es hinsichtlich des Medieneinsatzes je nach Altersstufe der Kinder gibt. Sie würde sich wünschen, hierzu konkrete Anwendungsbeispiele gezeigt zu bekommen:

„Deswegen würde ich jetzt gerne noch mal eine Fortbildung besuchen, wo wirklich da noch mal wieder hinterfragt wird, was kann man denn intensiv noch mal mit den Kindern machen, auch die Jahrgangsstufe. Vielleicht gibt es da ja Unterschiede. Das weiß ich jetzt auch nicht. Kann ich jetzt auch nichts dazu sagen. Also in der Hinsicht, würde ich da sagen. [...] Beispiele und ja, das mal ausprobieren. Ja, genau.“ (Fachkraft, w, 44, Pustelreuth)

Theoretische Informationen können dagegen der Fachkraft in Blattingen (w, 35) zufolge auch selbst angeeignet werden:

„Vielleicht praxisorientierte irgendwelche Sachen. Theorie kann man ja selber eigentlich nachlesen. Aber wie man das in Praxis verwendet, ja, was für Projekte könnte man machen. Also irgendwelche konkreten Sachen, sagen wir so. Wie kann man das mit den Kindern halt dann ausüben und in welcher Form auch.“ (Fachkraft, w, 35, Blattingen)

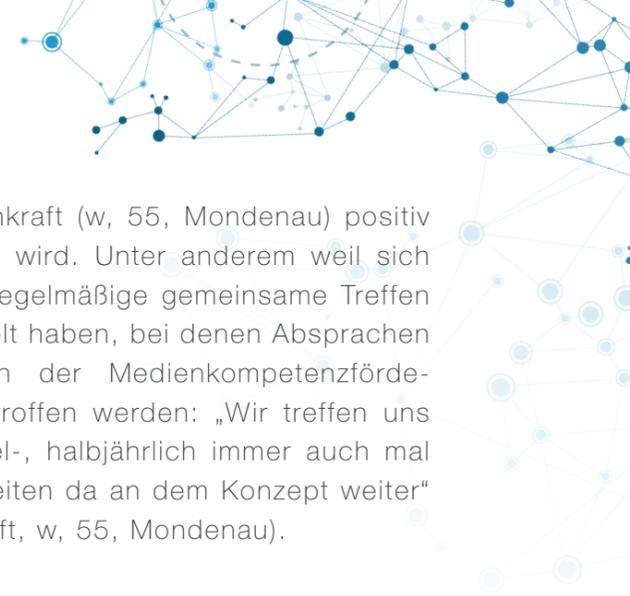
Der Erzieher in Taufrisch (m, 34) hat bereits mehrere Fortbildungen zum Thema Medienbildung besucht und sieht diesbezüglich für sich generell keinen weiteren Bedarf. Weil er seine Kompetenzen im Bereich „neue Medien“ jedoch gering einschätzt, kann er sich vorstellen, hier noch mehr zu erfahren, insbesondere über aktuelle Social-Media-Plattformen wie TikTok und Snapchat. Generell scheinen lediglich die Fachkräfte, welche bereits Erfahrungen im Bereich der Medienkompetenzförderung sammeln konnten – sei es über Aus- und

Fortbildung oder den praktischen Einsatz – konkrete Vorstellungen und Ideen dafür zu haben, welches Wissen noch hilfreich für sie wäre.

Die weniger erfahrenen Fachkräfte äußern sich eher allgemein und sprechen beispielsweise über Unsicherheiten, aus denen Fortbildungsbedarfe abgeleitet werden können. Mehrere Befragte nennen Schwierigkeiten bezüglich der Einschätzung dazu, was Kinder im Grundschulalter schon können beziehungsweise können sollten und dementsprechend auch, was mit ihnen bereits umgesetzt werden kann und was vielleicht auch noch etwas zu schwierig für sie ist. Hierzu wünschen sich die Fachkräfte konkrete Informationen,

„in welchem Alter welche Möglichkeiten der Mediennutzung sinnvoll sind aus schulpsychologischer Sicht. Weil es ist klar, dass ich mit einem Erstklässler nicht das Gleiche mache wie mit Viertklässlern und mit nem Viertklässler nicht wie mit einem Achtklässler. Und da wäre vielleicht, dass wir, dass wir da so eine Handreichung oder Anweisung oder Leitfaden, dass man sehen könnte, welche Möglichkeiten sind bedarfsgerecht für erste, zweite Klasse, für dritte, vierte Klasse.“ (Leitung, w, 59, Blattingen)

Dass diese Informationen neben der produktionsorientierten Medienarbeit auch für die reproduktive Medienarbeit herangezogen werden können, um mit den Kindern über deren Mediennutzung ins Gespräch zu kommen, scheint den Fachkräften dabei oft nicht bewusst zu sein, obwohl diese eine zentrale Rolle im Offenen Ganztage einnimmt (vgl. Kapitel 5). Mehr Wissen wünschen sich die Fachkräfte auch zu rechtlichen Aspekten und insbesondere zum Thema Datenschutz.



Im Hinblick auf die hohe Relevanz der Zusammenarbeit zwischen Schule und Offenem Ganztage (vgl. Kapitel 7) erscheint es zudem sinnvoll, Weiterbildungen auf das Gesamtteam von Schule und Ganztage auszuweiten. In der Grundschule Mondenau haben bereits gemeinsame Fortbildungen zum Thema Medien, eigene Mediennutzung und Vorkenntnisse für Lehrkräfte und Ganztagepädagog*innen stattgefunden, was von

der Fachkraft (w, 55, Mondenau) positiv bewertet wird. Unter anderem weil sich daraus regelmäßige gemeinsame Treffen entwickelt haben, bei denen Absprachen bezüglich der Medienkompetenzförderung getroffen werden: „Wir treffen uns so viertel-, halbjährlich immer auch mal und arbeiten da an dem Konzept weiter“ (Fachkraft, w, 55, Mondenau).

8.3 FRAGE nach der ZUSTÄNDIGKEIT: VERNETZUNG mit ANDEREN FACHKRÄFTEN

Neben dem Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zum Einsatz digitaler Medien wird in den Gesprächen auch teilweise der Wunsch nach mehr und regelmäßiger Vernetzung geäußert. Die Fachkräfte schätzen vor allem den direkten Austausch, beispielweise mit anderen Einrichtungen, um an neue Informationen zu gelangen. Dieser wird als weniger aufwendig und sehr effektiv angesehen, insbesondere wenn die Zeit knapp ist: „Durch Bücher oder so was, würde ich das, glaube ich, nicht alleine schaffen. Ich denke, direkter Austausch wäre für mich auch effektiv, mit anderen Einrichtungen“ (Fachkraft, w, 55, Mondenau).

Quellen, die sie heranziehen können, um an Informationen wie beispielsweise Datenschutzrichtlinien zu gelangen, sind den Fachkräften in der Regel bekannt. In Mondenau wird die Schule bzw. Schulleitung als Informations- und Austauschressource wahrgenommen. Die Fachkraft (w, 55, Mondenau) erzählt von einer Schulung für die Ganztagefachkräfte durch den Schulleiter.

Teilweise wird aber auch eine gewisse Unzufriedenheit bezüglich der Vernetzung mit der Schule deutlich. Die Fachkraft in Blattingen (w, 35) wünscht sich generell mehr Unterstützung vom Kultusministerium, aber vor allem auch von der Schulleitung: „Ja, vom Kultusministerium vielleicht, also von ganz oben. Dann von der Schulleitung auf jeden Fall, also vor Ort“ (Fachkraft, w, 35, Blattingen).

Die Zusammenarbeit mit dem Träger wird von den Fachkräften generell als nicht ausreichend wahrgenommen. Während die Fachkraft in Pustelreuth (w, 44) bisher nicht auf die Idee gekommen ist, sich mit einer Frage an den Träger zu wenden – „von der Trägerseite wüsste ich jetzt gar nicht, wo ich mich da hinwenden könnte. Da müsste ich auch erst mal nachgucken, keine Ahnung“ (Fachkraft, w, 44, Pustelreuth) –, findet in anderen Einrichtungen zwar ein Austausch statt. Die Vernetzung insgesamt wird aber als ausbaufähig angesehen, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Also wir sind von dem Verband D angestellt und wir treffen quasi die Leitungen manchmal, aber maximal einmal im Jahr. Und dass man sich dann da unterhält, wer macht schon was oder so was, das ist eigentlich noch zu wenig vernetzt.“ (Fachkraft, w, 55, Mondenau)

Mehrere Fachkräfte äußern sich auch dahingehend, dass ihnen aufgrund der knappen Zeitressourcen von der Schulleitung oder dem Träger bereitgestellte, konkrete Vorgaben und Konzepte lieb wären. Hier wird Unsicherheit in Verbindung mit dem

generellen Wunsch nach Orientierung deutlich. Die Fachkraft in Mondenau bezieht diese Unsicherheiten vor allem auch auf die sich ändernden Regeln und Vorgaben: „Die Bandbreite ändert sich ja da auch alle Jahre mal was. Und oftmals ist einem das auch gar nicht bewusst, was darf man, was darf man nicht“ (Fachkraft, w, 55, Mondenau). Insbesondere mit Blick auf rechtliche Vorgaben wie beispielsweise Datenschutzaspekte wünschen sich die Fachkräfte hier mehr Verantwortungsübernahme durch den Träger.

9 FAZIT: MEDIENKOMPETENZFÖRDERUNG im OFFENEN GANZTAG

In einer Gesellschaft wie unserer sind Mediatisierung und Digitalisierung keine Zukunftsvorstellungen mehr, sondern haben in vielen Bereichen zunehmend Gewicht. Vor diesem Hintergrund stellt die Entwicklung eines souveränen und verantwortungsbewussten Umgangs mit digitalen Medien ein Ziel dar, das von Anfang an in Bildungs- und Erziehungskontexten nicht nur seine Berechtigung hat, sondern eine notwendige Voraussetzung beschreibt. Vor diesem Hintergrund müssen Medienbildung und die Förderung von Medienkompetenz im schulischen Alltag auch schon in der Grundschule ihren Platz haben. Mit der Verankerung von Medienbildung als ein zentrales fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel im LehrplanPLUS¹⁰ sowie der Verpflichtung zur Entwicklung und Implementierung eines Medienkonzepts in allen Schularten wird dieser Forderung vonseiten des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nachdruck verliehen. Im Rahmen der KMK-Strategien von 2016 sind die Kompetenzen beschrieben (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 2), die dabei über die Schulzeit gefördert werden sollen. Für die Schulen bedeutet dies eine Herausforderung, der sie sich stellen müssen, deren Umsetzung aber nicht von heute auf morgen geleistet werden kann. Eine Unterstützung in diesem Prozess kann eine enge Zusammenarbeit mit den schulbegleitenden pädagogischen Einrichtungen sein.

Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Studie untersucht, welche Rolle Medienkompetenzförderung in den Einrichtungen des Offenen Ganztags in Grundschulen in Bayern spielt und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang der Schule zukommt.

Die vorliegende explorative Studie kommt einerseits zu dem ernüchternden Ergebnis, dass dieses Feld bisher nicht besonders gut bestellt ist. Andererseits zeigt sich aber auch, dass es hier große Unterschiede gibt und einige Einrichtungen des Offenen Ganztags – zum Teil gemeinsam mit den Schulen, an die sie angeschlossen sind – gute Ansätze für eine Integration digitaler Medien im Offenen Ganztag entwickelt haben und sich auf einem guten Weg befinden. Die Fachkräfte sehen dabei unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten für digitale Medien und damit verknüpft unterschiedliche (medien-)pädagogische Ziele. Aus den Aussagen der interviewten pädagogischen Fachkräfte in Verbindung mit den Informationen der Schulleitungen wird darüber hinaus deutlich, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Offenem Ganztag mit dem Ziel, Kinder in ihrer Entwicklung eines souveränen Lebens mit digitalen Medien bestmöglich zu fördern, gelingen kann.

¹⁰ <https://www.km.bayern.de/eltern/erziehung-und-bildung/medien.html>

9.1 DIGITALE MEDIEN im OFFENEN GANZTAG: EINSATZMÖGLICHKEITEN und ZIELE

Die gezielte Förderung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien spielt in den untersuchten Einrichtungen des Offenen Ganztags bisher nur eine geringe Rolle. Dennoch sehen die Fachkräfte in unterschiedlichen Bereichen sinnvolle Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien und damit verbundene pädagogische Ziele.

- An erster Stelle steht hier die Nutzung digitaler Medien als Werkzeuge, um schulische Aufgaben zu erledigen, zum Beispiel zu bestimmten Fragen und Themen im Rahmen von Referaten oder Hausaufgaben zu recherchieren. Da dies in höheren Klassenstufen vorausgesetzt wird, sollten die Kinder im Grundschulalter an die dafür notwendigen Kenntnisse herangeführt werden. Der Offene Ganzttag bietet hier die Möglichkeit, das im Unterricht Gelernte zu üben und zu vertiefen.
- Darüber hinaus erscheint es den pädagogischen Fachkräften sinnvoll, schwächeren Schüler*innen Lernprogramme anzubieten, um sie beim Erreichen bestimmter Lernziele insbesondere in den Kernfächern Mathematik und Deutsch spielerisch zu unterstützen.
- Die Kinder in der Entwicklung eines verantwortungsvollen und sicheren Umgangs mit digitalen Geräten und Angeboten zu unterstützen, beschreiben die Fachkräfte als ein weiteres sinnvolles Ziel. Sie beobachten einerseits, dass einige Kinder schon früh mit Smartphones und Tablets agieren und im Umgang mit der Technik anderen Kindern gegenüber einen

Erfahrungsvorsprung haben. Vor dem Hintergrund der Chancengerechtigkeit halten sie es für wünschenswert, dass alle Kinder Zugang zu digitalen Geräten haben und im Umgang mit diesen Erfahrungen sammeln können. Andererseits stellen sie aber auch fest, dass die Kinder beispielsweise Social-Media-Angebote nutzen, aber die Strukturen der Angebote noch nicht durchschauen (können) und dadurch Gefahren ausgesetzt sind. Hier sehen sie eine mögliche Aufgabe im Rahmen des Offenen Ganztags, die Kinder einerseits über Gefahren aufzuklären und ihnen Wege aufzuzeigen, diese zu vermeiden, sie aber auf der anderen Seite auch mit den Potenzialen der digitalen Medien, die diese mit Blick auf mehr Beteiligung bieten, vertraut zu machen.

- Da die Kinder, die den Offenen Ganzttag besuchen, hier auch einen großen Teil ihrer Freizeit verbringen, halten die pädagogischen Fachkräfte es für wichtig, sich in der Gestaltung des Betreuungsrahmens sowie in ihren Angeboten an der Lebenswelt der Kinder und ihren Interessen zu orientieren. (Digitale) Medien spielen hier eine wichtige Rolle, die vor allem zur Unterhaltung und zum Spielen herangezogen werden. Dabei findet auch eine Auseinandersetzung mit Orientierungsangeboten und Wertvorstellungen statt. Daran gilt es anzusetzen und die Interessen und Erfahrungen der Kinder in Gesprächen – im Sinne einer Anschlusskommunikation – wie auch mit gezielten Angeboten, beispielsweise

beim gemeinsamen Spielen eines Computerspiels, pädagogisch aufzugreifen und sie mit ihren Vorstellungen und Fragen ernst zu nehmen.

- Ein großer Teil der Fachkräfte vermutet einerseits eine sehr intensive und unbegleitete Mediennutzung der Kinder im Familienkontext, andererseits gehen sie davon aus, dass diese die Medien in erster Linie rezeptiv oder zum Spielen nutzen. Hinweise darauf erhalten sie in Gesprächen mit den Kindern oder wenn sie diese in unterschiedlichen (Spiel-)Situationen beobachten. Im Rahmen des Offenen Ganztags sehen sie zum einen die Chance, die Kinder an kreative Möglichkeiten der Medien heranzuführen und dadurch der häuslichen Mediennutzung einen „pädagogischen“ Umgang, in dem digitale Medien aktiv und partizipativ genutzt werden, entgegenzusetzen. Zum anderen halten sie es aber auch für ihre Aufgabe, in den Austausch mit den Eltern zu treten und diese gegebenenfalls auch zu beraten, wenn sie plausible Hinweise auf einen problematischen Medienumgang der Kinder haben.

- Schließlich sehen die Fachkräfte auch das Potenzial der digitalen Medien für die Entwicklung unterschiedlicher Bildungsbereiche wie Kreativität, Selbstbestimmung oder interkulturelles Lernen, das durch den Einsatz digitaler Medien in der pädagogischen Arbeit im Offenen Ganzttag genutzt werden könnte.

Es wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte an ganz unterschiedlichen Stellen im Offenen Ganzttag Ansatzpunkte für den Umgang mit digitalen Medien sehen. Diese liegen im Bereich der Unterstützung des schulischen Lernens, der Wissenserweiterung hinsichtlich der Technik wie auch mit Blick auf die inhaltlichen Angebote digitaler Medien, der Persönlichkeitsbildung der Kinder und der Unterstützung der Eltern in ihrer Medienerziehung. Bisher gibt es dazu aber nur wenig praktische Erfahrungen.

9.2 EINSATZ DIGITALER MEDIEN im OFFENEN GANZTAG: KEINE GLEICHBERECHTIGTE ALTERNATIVE

Digitale Medien sind im Alltag des Offenen Ganztags präsent. Sie kommen bisher aber nur selten gezielt zum Einsatz, sondern in erster Linie punktuell und situativ und dabei vor allem rezeptiv oder zur Recherche. So können die Kinder sich an einem Regentag einen Film anschauen oder es wird zu einer Frage der Kinder im Internet recherchiert. Vereinzelt werden auch Themen, die am Vormittag im Unterricht behandelt wurden, am Nachmittag anhand eines erklärenden Films vertieft. Auffällig ist, dass die Kinder dabei selten selber aktiv werden. In der Regel sind es die Fachkräfte, die am Laptop oder dem eigenen Smartphone recherchieren. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass die Fachkräfte ihre eigenen Geräte nicht aus der Hand geben möchten, zum anderen aber auch damit, dass sie insbesondere den jüngeren Kindern noch nicht zutrauen, dass sie die Struktur des Internets verstehen.

Eine Form der medienpädagogischen Arbeit, die in allen Einrichtungen zum Tragen kommt, ist die reproduktive Medienarbeit. Gespräche über die Medienerfahrungen der Kinder finden vor allem spontan oder situativ statt, dann, wenn die Kinder von ihren Medienerlebnissen erzählen oder in Situationen, in denen die problematische Mediennutzung eines Kindes bekannt wird. Nur vereinzelt werden gezielt Situationen geschaffen, in denen ein Austausch über die Inhalte, die die Kinder nutzen, stattfindet und auch Fragen der Orientierung und Wertevermittlung besprochen werden.

Einen besonders geringen Stellenwert hat die aktive Medienarbeit im Offenen Ganztage. Die Wahrscheinlichkeit, dass digitale Medien aktiv genutzt werden, steigt, wenn die technische Ausstattung zur Verfügung steht und es aufseiten des pädagogischen Personals hier schon Erfahrungen gibt. Einzelne Einrichtungen nutzen die Möglichkeit, mit externen Anbietern zusammenzuarbeiten.

9.3 MEDIENKOMPETENZFÖRDERUNG im OFFENEN GANZTAG: VORAUSSETZUNGEN

Die pädagogischen Angebote in der Ganztagsbildung, die außerhalb der Unterrichtszeiten die schulische Bildung ergänzen, stellen einen idealen Ort für die Förderung der Medienkompetenz im Grundschulalter dar. Da nicht alle Kinder die Betreuung im

Offenen Ganztage in Anspruch nehmen, ist es nicht möglich, dass Teile der curricularen Inhalte in den Nachmittagsbereich verlagert werden, aber die Angebote des Offenen Ganztags können eine gute Ergänzung der Unterrichtsinhalte sein. Mit Blick auf

Medienkompetenzförderung können hier Bildungsinhalte auch stärker auf das Alltagserleben der Kinder und ihre damit verbundenen Fragen abgestimmt werden.

Die Studie gibt einen Einblick in zehn Grundschulen mit Offenem Ganztagsangebot und den Umgang mit und Stellenwert von digitalen Medien im pädagogischen Alltag. Unter diesen zehn Schulen befinden sich drei Modellschulen der Kooperativen Ganztagsbildung. Insgesamt zeigt sich bei den untersuchten Ganztageinrichtungen eine Bandbreite, wie digitale Medien in das pädagogische Angebot des Offenen Ganztags integriert werden können und auch, welche „Stufen“ hier möglich sind – vom Arbeitsgerät, das vor allem zur Recherche eingesetzt wird, über das Erlernen eines sicheren und verantwortungsvollen Umgangs mit Mediengeräten bis dahin, dass Medien eingesetzt werden, um sich mit Inhalten auseinanderzusetzen oder partizipationsorientiert zu arbeiten.

Im Überblick über die zehn Einrichtungen wird deutlich, welche Faktoren Medienkompetenzförderung im Offenen Ganztage begünstigen:

Positive Haltung der pädagogischen Fachkräfte

Ob digitale Medien in der pädagogischen Arbeit im Offenen Ganztage zum Einsatz kommen oder zumindest im Sinne reproduktiver medienpädagogischer Arbeit thematisiert werden, hängt in erster Linie mit der Haltung der pädagogischen Fachkräfte zusammen. Wenn diese

- davon überzeugt sind, dass digitale Medien im Offenen Ganztage eine Rolle spielen müssen, da sie untrennbar mit der Lebenswirklichkeit der Kinder verbunden sind,

- eine positive Einstellung gegenüber einem pädagogisch begleiteten Umgang mit digitalen Medien im Grundschulalter mit dem Ziel der Unterstützung eines verantwortungsvollen und kompetenten Medienumgangs haben,
- mit Blick auf Chancengerechtigkeit allen Kindern eine zielgerichtete Nutzung digitaler Medien ermöglichen möchten oder
- einer (vermuteten) defizitären Medien-erziehung in der Familie die Möglichkeit einer begleiteten, reflektierten Medienaneignung entgegensetzen wollen,

steigt die Wahrscheinlichkeit, dass medienpädagogische Arbeit in das pädagogische Angebot im Offenen Ganztage integriert wird.

In engem Zusammenhang mit der Haltung der pädagogischen Fachkräfte steht ihre Handlungsfähigkeit, die sich in ihrer medienpädagogischen Kompetenz ausdrückt. Die persönliche medienpädagogische Kompetenz wird von den Fachkräften oft als niedrig eingeschätzt. Ihnen fehlt einerseits Wissen zur Bedeutung von digitalen Medien für Kinder und Jugendliche, andererseits haben sie nur wenig Kenntnisse im Umgang mit der Technik. Daraus resultiert, dass sie oft keine Vorstellung davon haben, auf welche Weise sie digitale Medien sinnvoll in ihre Arbeit integrieren können. Die geringe medienpädagogische Kompetenz führen die Fachkräfte darauf zurück, dass medienpädagogische Fragen im Rahmen ihrer Ausbildung(en) keine oder nur eine sehr geringe Rolle spielten. Einschlägige Weiterbildungsmöglichkeiten haben nur wenige in Anspruch genommen. Aus der fehlenden medienpädagogischen Kompetenz und damit fehlender Sicherheit und der Angst der Fachkräfte, ihre persönlichen Ansprüche an pädagogisches Arbeiten nicht umsetzen zu können, resultiert eine



geringe Bereitschaft, digitale Medien in das eigene Angebot zu integrieren. Ist die Haltung jedoch grundsätzlich positiv, wird in diesem Fall auch der Einbezug externer Expert*innen in Betracht gezogen.

Gute medientechnische Ausstattung und strukturelle Rahmenbedingungen

Neben der Haltung der pädagogischen Fachkräfte spielen die strukturellen Gegebenheiten sowie die Ausstattung mit Mediengeräten und -technik eine wichtige Rolle für die Bedeutung medienpädagogischer Arbeit im Offenen Ganzttag. Digitale Medien kommen dann eher zum Einsatz, wenn

- der Offene Ganzttag über eigene Geräte verfügt,
- die Möglichkeit besteht, auf die Ausstattung der Schule zurückzugreifen, ohne dass damit ein zu großer Aufwand verbunden ist,
- stabiles WLAN vorhanden ist.

Eine Besonderheit des Offenen Ganztags im Gegensatz zur gebundenen Ganztagschule liegt darin, dass die Buchungszeiten der Kinder sowohl bezüglich der Tage, an denen diese den Offenen Ganzttag nutzen, als auch hinsichtlich der Dauer, die sie an den gebuchten Tagen dort verbringen, sehr variabel sind. Dazu kommt, dass in jedem Fall gewährleistet werden muss, dass die Kinder in der Zeit im Offenen Ganzttag mit Essen versorgt sind und die Hausaufgaben erledigt werden. Daraus resultiert an den verschiedenen Wochentagen eine wechselnde Konstellation an Kindern, die die Durchführung umfangreicherer Projekte erschwert. Aber auch der situative Gebrauch digitaler Medien ist nur dann möglich, wenn genügend Personal zur Begleitung der Kinder zur Verfügung steht und die rechtlichen Bedingungen, die damit verbunden sind, geklärt sind.

Kooperation mit Schule und Träger

Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass Kooperationen in mehrere Richtungen der Medienkompetenzförderung im Offenen Ganzttag dienlich sind. Hier steht an erster Stelle die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Träger des Offenen Ganztagsangebots. Idealerweise ist die Förderung eines kompetenten Umgangs mit (digitalen) Medien im Rahmen des pädagogischen Angebots des Offenen Ganztags Bestandteil des Kooperationsvertrags zwischen der Schule und dem pädagogischen Träger. Daran schließt sich eine enge Kooperation des Teams des Offenen Ganztags mit seinem Träger an. Hilfreich ist hier zunächst, wenn von Trägerseite medienpädagogische Angebote gewollt und unterstützt werden. Für das Team des Offenen Ganztags bedeutet dies, dass medienpädagogische Arbeit im Interesse des Trägers ist und so nach außen, zum Beispiel an die Eltern, kommuniziert werden kann. Konkrete Unterstützungsleistungen vonseiten des Trägers können darüber hinaus die Bereitstellung von Hardware sein oder ein Budget, das beispielsweise für die Anschaffung von Geräten oder die Zusammenarbeit mit externen Anbietern medienpädagogischer Projekte eingesetzt werden kann, sowie ein Angebot an einschlägigen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für die Fachkräfte.

Daneben ist eine gute Zusammenarbeit vor Ort zwischen dem Offenen Ganzttag und der Schule essenziell. Diese kann sehr weitreichend sein und von der gemeinsamen Nutzung von Geräten über unregelmäßige inhaltliche Absprachen bis hin zu einem gemeinsamen Konzept zur Medienkompetenzförderung in der Grundschule reichen. Ein Konzept kann dazu dienen festzulegen, welche Bereiche Teil des curricularen Unterrichts zur Medienbildung sind und

wie diese durch die pädagogische Arbeit am Nachmittag weitergeführt oder vertieft werden können, aber auch, welche Bereiche aufgrund ihrer lebensweltlichen Orientierung ihren Platz in der offenen pädagogischen Arbeit haben sollten.

Gute Ansatzpunkte lassen sich hier in den Modellschulen der Kooperativen Ganztagsbildung erkennen, denen ein „gemeinsamer Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule und Jugendhilfe“¹¹ zugrunde liegt. Bei den im Rahmen der Studie untersuchten Einrichtungen der Kooperativen Ganztagsbildung zeigt sich eine stark lebensweltorientierte Perspektive der pädagogischen Fachkräfte auf Kinder und Medien, die sich

in ihrem pädagogischen Handeln niederschlägt. Was hier darüber hinaus insbesondere deutlich wird, ist die Verknüpfung unterschiedlicher Bildungsziele mit dem Einsatz digitaler Medien.

Die Ganztagsbildung in der Grundschule stellt einen idealen Ort dar, um Kinder für ein souveränes Leben mit digitalen Medien stark zu machen und dabei auch diejenigen mitzunehmen, deren Chancen im familiären Umfeld aus unterschiedlichen Gründen eingeschränkt sind. Um dieses Ziel im Rahmen der Offenen Ganztagsbildung umzusetzen, müssen insbesondere drei Voraussetzungen gegeben sein:

- > eine positive Haltung des pädagogischen Personals gegenüber digitalen Medien und ihren Potenzialen, die insbesondere auf Wissen zur Bedeutung von digitalen Medien im Kindesalter sowie weiteren medienpädagogischen Kompetenzen fußt. Diese medien- sowie medienpädagogischen Kompetenzen sind bisher zu wenig vorhanden und müssen mithilfe von einschlägigen Qualifizierungsmaßnahmen in der Aus- und Weiterbildung erhöht werden.
- > eine stabile Internetverbindung und eine angemessene Ausstattung mit digitaler Hardware sowie die Gewährleistung struktureller Rahmenbedingungen wie genügend Personal und ausreichend Zeit. Diese Voraussetzungen sind in den meisten Einrichtungen bisher unzureichend erfüllt und müssen auf den unterschiedlichen Ebenen angegangen werden.
- > eine gute Kooperation zwischen den Akteuren Schule, Träger und Team des Offenen Ganztagsangebots. Zielführend ist hier insbesondere ein gemeinsam ausgearbeitetes Konzept.

¹¹ Vgl. https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport/Schule/Ganzttag/kooperativer_ganzttag.html

LITERATURVERZEICHNIS

Baer, Uwe (2018). Was ist eigentlich Haltung? KLT Online Journal, Fachbeiträge zur Kreativen Leibtherapie, Beitrag Nr. 17. <https://www.baer-frick-baer.de/wp-content/uploads/2018/09/KLT-Journal-September-2018.pdf> [Zugriff: 07.08.2020].

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. http://www.isb.bayern.de/download/24221/bayerische_bildungsleitlinien.pdf. [Zugriff: 11.12.2020]

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2016). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen.

Cohen, Franziska/Hemmerich, Fabian (2019). Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Kurzexpertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_Dr._Cohen_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf [Zugriff: 16.11.2020].

Deutsches Jugendinstitut e. V. (2019). DJI Impulse 2/19, Nr. 122.: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull122_d/DJI_2_19_web.pdf [Zugriff: 22.11.2020].

Eder, Sabine/Roboom, Susanne (2016). Kamera, Tablets & Co. im Bildungseinsatz. Frühkindliche Bildung mit digitalen Medien unterstützen. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.) (2016). Dieter Baacke Preis Handbuch. Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. München: kopaed.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016). Medien-erziehung in Kindertagesstätten. Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen. Wiesbaden: Springer VS.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2019). Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin: Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung. In: Medienimpulse 1/2019.

Irion, Thomas (2016). Digitale Medienbildung in der Grundschule. Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen. In: Irion, Thomas/Peschel, Markus (Hrsg.) (2016). Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.

KMK Kultusministerkonferenz (2016). Kompetenzen in der digitalen Welt. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/KMK_Kompetenzen_-_Bildung_in_der_digitalen_Welt_Web.html [Zugriff: 22.06.2020].

Knauf, Helen (2019). Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien (Bielefeld working paper 3). https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17999/pdf/Knauf_2019_Digitalisierung_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [Zugriff: 19.06.2020].

Koschei, Franziska/Bamberger, Anja/Eggert, Susanne (2020). Digitale Medien in Kinderkrippen: Einsatz digitaler Medien in der pädagogischen Arbeit, Haltungen und Bedarfe des pädagogischen Personals. Bericht zur Teilstudie „Digitale Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kinderkrippen“. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Online verfügbar unter: www.jff.de/mofam

Kunze, Kathleen/Schubert, Gisela (2014). Medien im Hort. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2014). Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kurbacher, Frauke A. (2016). Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität – Grundzüge einer Philosophie der Haltung. In: Kurbacher, Frauke Annetregret/Wüschner, Philipp (Hrsg.) (2016). Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Lienau, Theresa/van Roessel, Lies (2019). Grünbuch. Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelingende Medienerziehung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen unter Einbeziehung der Eltern und Familien. Zwischenbericht des Forschungs- und Praxisprojekts Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie. Ravensburg.

Marci-Boehnecke, Gudrun/Rath, Matthias/Müller, Anja (2013). Medienkompetent zum Schulübergang. Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der frühen Bildung. In: Meister, Dorothee/Sander, Uwe/Friedrichs, Henrike (Hrsg.) (2013). Frühe Medienbildung. Zeitschrift für Medienpädagogik, Heft 22.

Mayrberger, Kerstin (2005). Medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen Handelns. Anforderungen an das medienpädagogische „Wissen“ und „Können“ von Erzieherinnen und Erziehern. In: Bonfadelli, Heinz/Bucher, Priska/Paus-Hasebrink, Ingrid/Süss, Daniel (Hrsg.) (2005). Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich: Pestalozzianum.

Meister, Dorothee/Sander, Uwe/Friedrichs, Henrike (Hrsg.) (2013). Frühe Medienbildung. Zeitschrift für Medienpädagogik, Heft 22.

Meister, Dorothee M./Friedrichs, Henrike/Keller, Karolina/Pielsticker, Anja/Temps, Timon Tobias (2012). Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW. Forschungsbericht der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und der Universität Paderborn. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/medienwissenschaften/Medienpaedagogik_und_empirische_Medienforschung/Archiv/Kitas_NRW_bericht_2012.pdf [Zugriff: 05.03.2020].

Neuß, Norbert/Wiechmann, Larissa (2017). Medien und Medienpädagogik. In: Balluseck, Hilde (Hrsg.) (2017). Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Nieding, Iris/Klaudy, Katharina (2020). Digitalisierung in der frühen Bildung. Der Umgang mit digitalen Medien im Spannungsfeld zwischen Schutzraum und Schlüsselkompetenz. In: Wilmers, Annika/Anda, Carolin/Keller, Carolin/Rittberger, Marc (Hrsg.) (2020). Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung. Münster, New York: Waxmann.

Nolte, David (2014). Eine Frage der Medienkompetenz? Bedingungen medienpädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung 4/2014.

Pfaff-Rüdiger, Senta/Brüggen, Niels/Schubert, Gisela (2020). „Wir können uns davor gar nicht verschließen“. Medienpädagogische Kompetenz von Fachkräften in Kindergärten und Horten für eine „Digitale Bildung“. In: Thumel, Mareike/Kammerl, Rudolf/Irion, Thomas (Hrsg.) (2020). Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed.

Plehn, Maja (2020). Hort und Ganztagschule als formale und non-formale Bildungsorte. Ein komplementäres Bildungsverständnis. In: Plehn, Maja (Hrsg.) (2020). Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Freiburg: Herder.

Sälzer, Heike (2017). Digitale Medienbildung in der frühen Kindheit. Mediennutzungsverhalten in Berliner Kindertagesstätten. In: merz – medien + erziehung Zeitschrift für Medienpädagogik 3/2017.

Schubert, Gisela/Brüggen, Niels/Oberlinner, Andreas/Eggert, Susanne/Jochim, Valerie (2018a). MoFam – Mobile Medien in der Familie. Haltungen von pädagogischem Personal zu mobilen Medien, Internet und digitalen Spielen in Kindertageseinrichtungen. Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“. München. http://www.jff.de/jff/fileadmin/user_upload/Projekte_Material/mofam/JFF_MoFam_Bericht_der_Teilstudie_201802.pdf

Schubert, Gisela/Eggert, Susanne/Lohr, Anne/Oberlinner, Andreas/Jochim, Valerie/Brüggen, Niels (2018b). Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft. Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie. München. https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/mofam/JFF_MoFam_Studie_T_DigitaleMedien.pdf

Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia/Behrens, Birgit (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014). Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (2020). Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.) (2020). Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz.

Six, Ulrike/Gimmler, Roland/Aehling, Kathrin (2007). Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: Vistas.

Stecher, Sina/Bamberger, Anja/Gebel, Christa/Cousseran, Laura/Brüggen, Niels (2020). „Du bist voll unbekannt!“ Selbstdarstellung, Erfolgsdruck und Interaktionsrisiken auf TikTok aus Sicht von 12- bis 14-Jährigen. ACT ON! Short Report Nr. 7. Ausgewählte Ergebnisse der Monitoring-Studie. München. act-on.jff.de/die-monitoring-studie [Zugriff: 12.12.2020].

Thumel, Mareike/Kammerl, Rudolf/Irion, Thomas (Hrsg.) (2020). Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed.

Tulodziecki, Gerhard (2009). Ganztagschule und Medienbildungsstandards. In: merz – medien + erziehung Zeitschrift für Medienpädagogik 1/2009.

vbw Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2013). Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen. Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten. Münster: Waxmann.

Weßler-Poßberg, Dagmar/Huschik, Gwendolyn/Krabel, Jens/Schulte, Sandra (2020). Kurzstudie. Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung. Berlin: prognos AG. https://www.prognos.com/uploads/tx_atwpubdb/20201028-kurzstudie-zukunftsfelder-erzieherberufe-data.pdf [Zugriff: 21.12.20].



Zitiervorschlag

Susanne Eggert, Senta Pfaff-Rüdiger, Anja Bamberger, Simone Hickmann, Andreas Oberlinner, Lena Zeidler (2020). Digitale Medien in Offenen Ganztagsangeboten von Grundschulen.

Bericht im Rahmen der Studie „MeFo: MedienFortbildung. Fachkräftestudie“. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.

Online verfügbar unter: www.jff.de/mefo

IMPRESSUM

Digitale Medien in Offenen Ganztagsangeboten von Grundschulen

Bericht im Rahmen der Studie „MeFo: MedienFortbildung. Fachkräftestudie“.

München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.

Online verfügbar unter: www.jff.de/mefo

Herausgeber

JFF – Jugend Film Fernsehen e. V.

Inhaltliche Verantwortung

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis

Arnulfstr. 205, 80634 München, Fon +49 89 68 98 90, E-Mail: jff@jff.de, Web: www.jff.de

Förderung

Die Studie „MeFo: Medienfortbildung. Fachkräftestudie“ wurde gefördert durch das Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS)

Autor*innen

Susanne Eggert, Senta Pfaff-Rüdiger, Anja Bamberger, Simone Hickmann, Andreas Oberlinner, Lena Zeidler

Lektorat

Ursula Thum, Text+Design Jutta Gram

Gestaltung

Angelika Heinemann, Heinemann Design

Die Autor*innen danken für die Mitarbeit

Cosima Schenk

München, im Dezember 2020

Gefördert durch



Bayerisches Staatsministerium für
Familie, Arbeit und Soziales

Kontakt



JFF – Institut für
Medienpädagogik

JFF – Institut für Medienpädagogik
Arnulfstr. 205, 80634 München
+49 89 68 98 90, www.jff.de